


مركز دراسات الوحدة العربية

جامعة الكويت

الابعاد التربوية للصراع العربي الاسرائيلي

وقائع المؤتمر العلمي الذي نظمته كلية التربية بجامعة الكويت

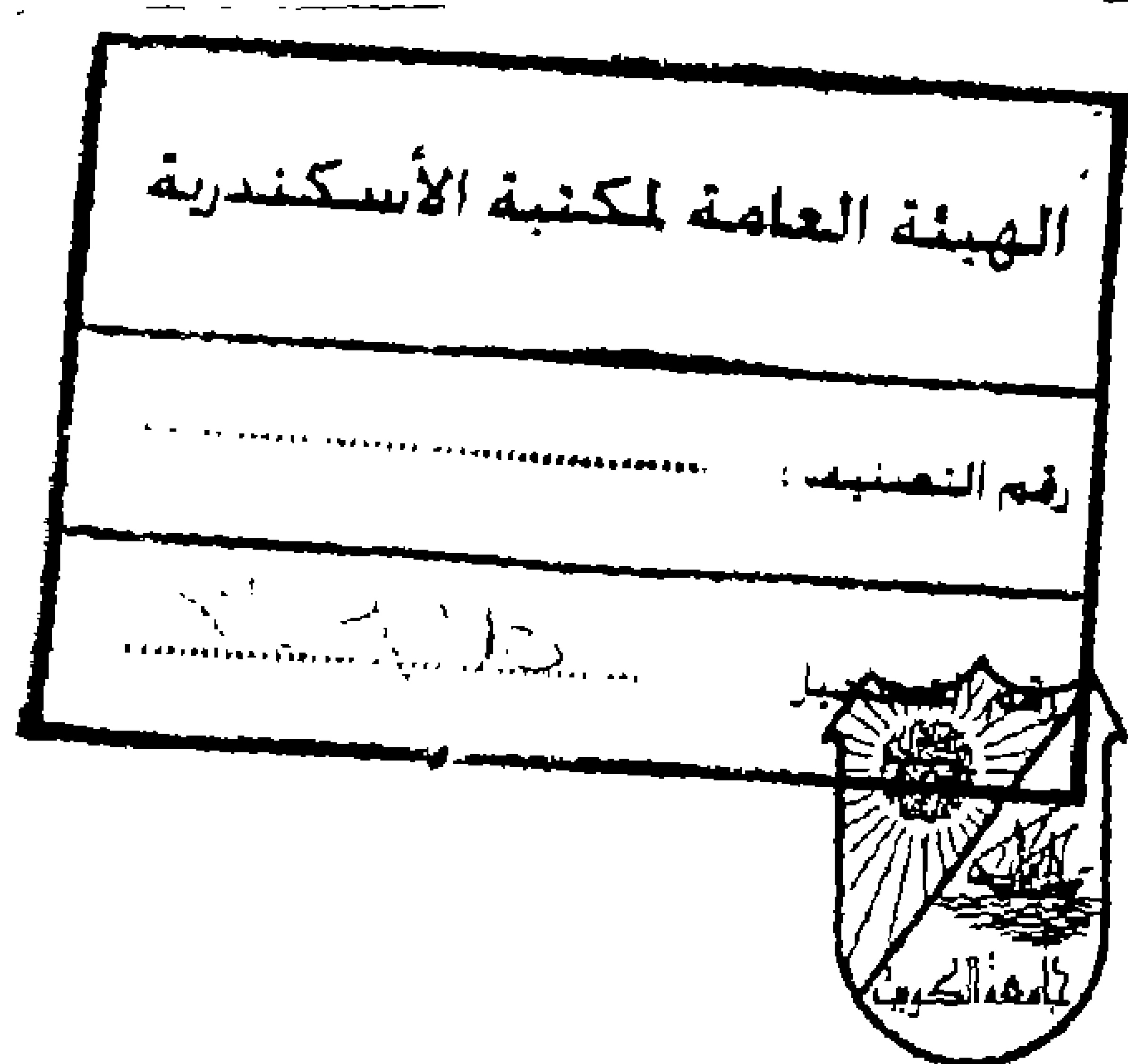
عبـ[illegible] الدائم
محـ[illegible]ـر
سمـ[illegible] علي
عبد الـ[illegible]ـبلي
اسا[illegible]ولي

عثمان سعدي
وليد سليم عبد الحي
علي سعود عطية
سمير هوانة
رشدي فكار
علي رؤوف

نزار الريس
انطوان زحلان
باسم سرحان
عمر الخطيب
فوزي الاسمر



الابعـــاد التربويـــة
للصراع العربي الاسرائيلي





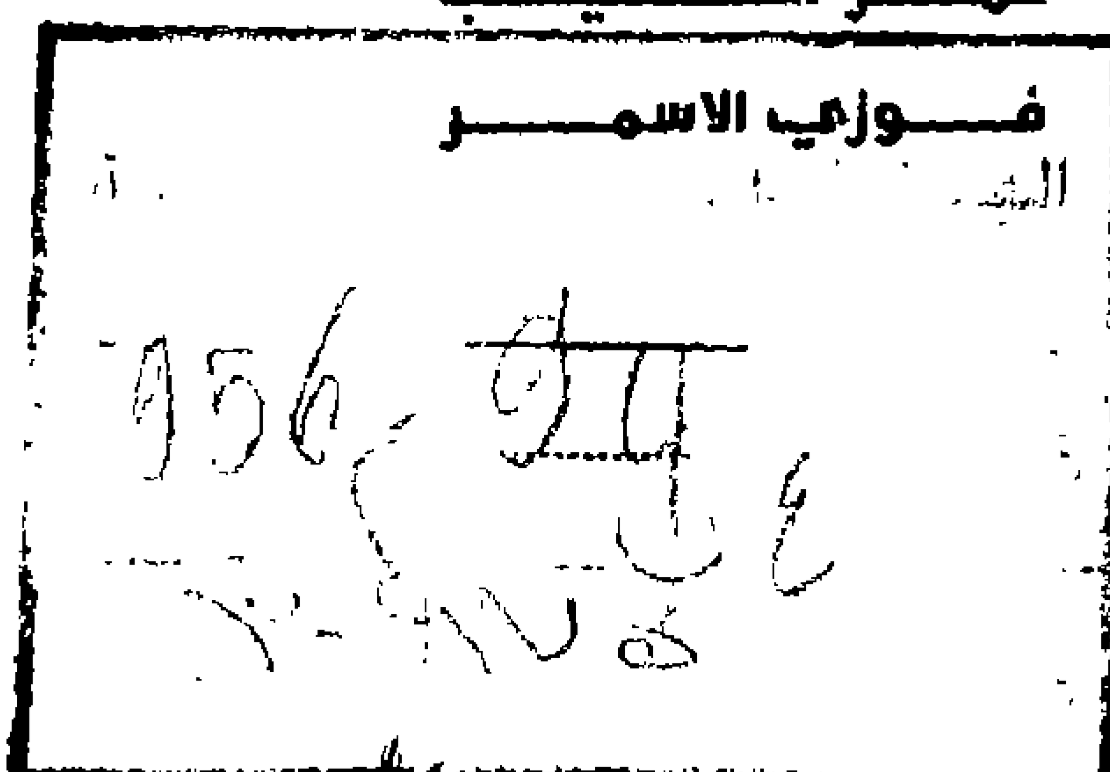
مركز دراسات الوحدة العربية

جامعة الكويت

الابعاد التربوية للصراع العربي الاسرائيلي

وقائع المؤتمر العلمي الذي نظمته
كلية التربية بجامعة الكويت

عبد الله عبد الدائم
محمد ناصر
سعيد اسماعيل علي
عبد السميع الحربلي
اسامة امين الخولي
عثمان سعدي
وليد سليم عبد الحي
علي سعود عطية
سمير حوانة
رشدي فكار
علي رؤوف
نزار الزين
انطوان زحلان
باسم سرحان
عمر الخطيب
فوزي الاسمر



«الآراء الـواردة في هـذا الكتـاب لا تعبّر بـالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مـركز دراسـات الوحـدة العربيـة»

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ـ ص. ب. : ٦٠٠١ ـ ١١٣ ـ بيروت ـ لبنان
تلفون: ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧ ـ ٨٠٢٢٣٤ ـ برقياً «مرعربي»
تلكس: ٢٣١١٤ مارابي

الطبعة الاولى
بيروت: تموز/يوليو ١٩٨٦

المُحتويَات

القسم الثاني
البعد التربوي للكيان الاسرائيلي

الملاحـق

تقديم

تفاوتت الغزوات التي تعرض لها الوطن العربي عبر القرون في مضامينها، فمن غزوات التتر التي كان المضمون فيها شبه معدوم الى الحروب الصليبية التي كان محتواها الحقيقي الرغبة في السيطرة على طرق التجارة البرية المؤدية الى الشرق الأقصى بالرغم من الطابع الديني الذي أضفي عليها. والغزوة الصهيونية ـ الاسرائيلية في القرن العشرين لها بدورها مضمون ديني ـ عنصري ـ عدواني، نجحت اسرائيل في تمويهه بأبعاد فكرية وسياسية تتقرب بها زلفى الى الغرب لكي يمدها بأسباب البقاء والاستمرار باعتبار اسرائيل امتداداً حضارياً له. ومع مراعاة كل هذه الجوانب كانت الصهيونية دائبة خلال ما يقرب من قرن لخلق الانسان الاسرائيلي الجديد الذي يحقق أهدافها القريبة والبعيدة، وهذا السعي تطلب فلسفة تربوية صهيونية وسياسة صهيونية ـ اسرائيلية لتطبيقها.

ولقد وعى الانسان العربي المعاصر في يقظته الفكرية أبعاد الغزوة الصهيونية الجديدة الا أنه أعطى أبعاداً معينة منها الأفضلية في سلم الاولويات بحكم شدة وطأتها، ومن تلك الأبعاد مثلاً البعد العسكري. إلا أن المفكر العربي قد لاحظ مؤخراً ضرورة ايلاء الابعاد الأخرى الأهمية التي تستحقها لكي يجيء الدفاع ضد الغزوة الجديدة مستوفراً جميع عناصر القوة ـ الفكرية والثقافية إضافة الى المادية ـ التي تضمن له النجاح المنشود. وبعبارة أخرى كان خلق انسان عربي جديد عن طريق فلسفة وسياسة تربويتين قوميتين هدف ينشد بحد ذاته وباعتباره أيضاً وسيلة من وسائل الدفاع عن النفس. وفي هذه الحالة يصح أن يقال: «اعرف نفسك» إضافة الى مقالة: «اعرف عدوك»، لأنه من دون ذلك لا نستطيع تلمس جوانب الضعف لمعالجتها وجوانب القوة لتعزيزها بسياسة تربوية سليمة صادقة.

وقد جاء المؤتمر العلمي عن «الابعاد التربوية للصراع العربي ـ الاسرائيلي» الذي نظمته كلية التربية بجامعة الكويت منطلقاً قومياً واعياً لهذا الجانب الحيوي من الصراع ومحاولة جادة لتعزيز المعرفة بالذات وبالعدو التي لا غنى عنها للجيل العربي الجديد الذي سيستأنف حمل الرسالة ويستمر في النضال بكل أبعاده وفي مختلف ساحاته.

ويسر مركز دراسات الوحدة العربية أن يمضي بهذه الخطوة السليمة مدى أوسع بتعميم وقائعها على جمهور القراء العربي في أقطارهم كافة، وان يقرب، بصورة خاصة، مشكلة الابعاد التربوية للصراع العربي ـ الاسرائيلي الى المسؤولين عن وضع سياسات التربية القومية كي يولوها العناية التي تستحقها باعتبار أن الانسان العربي سيكون عاجزاً عن تحقيق أهدافه ما لم يناهض أولاً العدوان الذي يتعرض له بكل أبعاد ذلك العدوان.

مركز دراسات الوحدة العربية

كلمة الافتتاح الأولى

د. حسن الابراهيم (*)

أيها الاخوة، أيتها الأخوات

أحييكم وأحيي اتجاهكم في مؤتمركم هذا إلى تبني أسلوب البحث والدراسة والمنهج العلمي، في تناول قضية أساسية من قضايا الأمة العربية، وفي استقصاء كوامن الأبعاد العدوانية، لأبرز تحدّ وأعظم خطر واجهته أمتنا في تاريخها الطويل. وأرحب بالاخوة المشتركين في هذا المؤتمر من ضيوفنا الكرام الذين وضعوا فكرهم وطويل خبراتهم وعميق تجاربهم في دراسة أحد الجوانب المهمة في الصراع العربي - الإسرائيلي.

ولا شك في أن هذا الصراع الذي وجدت الأمة العربية نفسها في خضمّه، وفرض عليها فرضاً بأساليب التآمر والغدر، والذي غرس في قلبها، على غفلة من الزمن، حربة شديدة العدوان، دامية الطعن، هذا الصراع لا تقف أبعاده عند حدود معينة، ولا تقتصر على مجال دون آخر. انه صراع، بل إنه عدوان يقتضي منا دراسات علمية جادة، نحاول من خلالها ان نعرف هذا العدو الغادر الذي غرس بالقوة غرساً ففصل بين مشرقنا ومغربنا، وأخذ «يعربد» ذات اليمين وذات الشمال مدعوماً بقوى الشر والبغي والعدوان يشرد أبناء العروبة والإسلام من أوطانهم، ويحرمهم من أرضهم ويخرجهم من ديارهم.

إنّ هذا العدو، الذي عرف التاريخ سيرته، يحتاج منا في مواجهته إلى إعمال العقل، وشحذ الفكر، واستخدام البحث العلمي، لمعرفته وتحديه تحدياً يمكننا من رد العدوان والتغلب عليه، واستعادة الأوطان، والعيش بسلام. إن الاسلوب العلمي

(*) وزير التربية - الرئيس الأعلى لجامعة الكويت.

مطلب لا بد منه على طريق التخطيط، وان التخطيط مطلب أساسي لا بد منه على طريق الوصول إلى الأهداف.

ومن هنا، أيها السادة، تتضح أهمية مؤتمركم، انه يمثل اتجاهاً صحيحاً في دراسة الأبعاد المهمة لهذا الصراع المصيري وما ينضوي تحته من أبعاد تربوية، فالتربية، كما تعلمون، أبرز عامل في صنع الإنسان وبناء المجتمع ان أية بداية لهذا البناء لا بد من أن تستند إلى التربية. فهذا العدو وما استطاع ان يحققه على أرضنا المغتصبة، على الرغم من تعدد فئاته وتنوع جذوره وغرابة مجتمعه، وكثرة ولاءاته، ما دور التربية فيه؟ وما النظام التربوي لديه؟ ثم نحن ـ مع ما نحن فيه، ومع ما أصابنا وما حل بنا ـ ما دور التربية في تعديل حالنا، في إقالة العثرة، ودرء الكبوة ورد الغائلة؟ ما دور التربية هنا؟ وهناك؟ ما علاقتها بهذا الصراع المرير؟ انه صراع، كما تعلمون: تُشغَل فيه الأمة العربية عن صراعها من أجل مواكبة العصر وإدراك ركب الحضارة، واستعادة تاريخها، وما كان لها من عز وسلطان.

لا شك في أن مؤتمركم، أيها الاخوة والأخوات، سيحاول الإجابة عن هذه التساؤلات وعن غيرها، ولا شك أنه سيضع أمام المواطن العربي صورة واضحة المعالم لما يمكن ان تقوم به التربية في تنشئة الإنسان العربي القادر على مواجهة التحديات والتغلب بإصرار على هذا الصراع الذي يحاول أن يوقف مسيرة الأمة العربية، ويعوق حركة التقدم فيها. كذلك سيحاول مؤتمركم ان يضع أمام المواطن العربي، وغيره، صورة للتربية لدى العدو، لا لنحتذي بها، ولكن لنعرف هذا العدو عن علم ودراية، فمعرفة العدو وإدراك عوامل الصراع معه من أهم ما يجب ان نحرص عليه. وما دمنا ننتهج في حياتنا نهجاً علمياً في ما نتناول من قضايا، وبخاصة قضايانا المصيرية فإننا، بإذن الله، لا بد من أن نتغلب على عدونا، ونستعيد أرضنا العربية بسواعد رجالها، وهمّة أبنائها.

أيها الاخوة والأخوات

إن مؤتمركم هذا خطوة على الطريق الصحيح. ولعله يتلوه مؤتمرات تعنى بالأبعاد الأخرى التي تتصل بهذا الصراع. هيأ الله لكم التوفيق والنجاح.

كلمة الافتتاح الثانية

د. عبدالرزاق العدواني (*)

السيد الدكتور / الرئيس الأعلى للجامعة وزير التربية

السادة الضيوف

السادة أعضاء المؤتمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

وبعد ،

يسعدني ويشرفني أن أرحب بكم في «مؤتمر الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي» .

إن الأمة العربية تواجه في هذه المرحلة الحالية من تاريخها العديد من التحديات الداخلية والخارجية ، إلا أن الصراع مع العدو الإسرائيلي يظل في مقدمة هذه التحديات ، وبالرغم من أهمية القوة العسكرية في هذا الصراع ، إلا أن هناك جوانب أخرى تظل لها قوتها وأهميتها .

فنحن في حاجة إلى بناء قاعدة علمية عريضة ، وإلى مزيد من الاهتمام بالبحث العلمي ، وإلى تطوير اقتصادنا اعتماداً على قدراتنا وامكاناتنا المادية والبشرية ، وإلى توحيد جهودنا وتعاوننا لمواجهة الأشكال المختلفة للاستعمار الجديد ، والوجود الإسرائيلي في المنطقة العربية ، الذي يحاول بأساليبه المختلفة تفريق كلمة العرب وإعاقة تقدمهم العلمي والاقتصادي والعسكري .

ومواجهة هذا الصراع ، تتطلب منا العمل على بناء واعداد الإنسان العربي

(*) مدير جامعة الكويت.

والمجتمع العربي علمياً وخلقياً. والأمم الواعية هي التي تعي المخاطر وتجابهها، وتبني المواطن والإنسان الذى يستطيع مواجهتها والتغلب عليها. ولقد كنتم على حق في اختياركم شعاراً لندوتكم الآية الكريمة ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾.

ولا شك في أن التربية بمؤسساتها المختلفة في التعليم الابتدائي والثانوي، والتعليم العالي والجامعات والمؤسسات العلمية ومراكز البحث العلمي، هي من انجح الوسائل لمواجهة التحدي الإسرائيلي ومن ورائه التحدي الاستعماري للأمة العربية.

وإننا لقادرون على تحقيق أهدافنا للوصول إلى التقدم في مختلف مجالات الحياة وبناء الإنسان العربي المؤمن.

أرجو لمؤتمركم التوفيق والنجاح متمنياً أن نلتقي مرة أخرى على خير.

كلمة الافتتاح الثالثة

د. سعد جاسم الهاشل (*)

معالي الدكتور / وزير التربية ـ الرئيس الأعلى للجامعة ـ الموقر

الدكتور / مدير الجامعة . . . المحترم

الأساتذة الأفاضل

ضيوفنا الكرام

يطيب لي أن أرحب بكم أجمل ترحيب في هذا اليوم المبارك الذي سيكون بداية انطلاق تظاهرة فكرية حول الأبعاد التربوية للصراع العربي ـ الإسرائيلي، حيث سيتحاور علماء عرب قدموا من شتى الأقطار مع اخوان لهم في الكويت قاصدين بذلك الوصول إلى سبل الاتصال والتضامن والتكامل.

إن كلية التربية في جامعة الكويت أخذت على عاتقها ـ منذ صدور مرسوم أميري بتأسيسها ـ مسؤولية العمل الجادّ في إعداد المربين الذين سيقومون بتربية الجيل وإكسابه المعارف والمهارات التي تعينه على تحديات العصر ومواجهة مفاجآت المستقبل وصدماته. . . كما وعت الكلية أهمية البحث العلمي والمؤتمرات الفكرية، وتحين المناسبات التي من شأنها اتاحة الفرصة للمفكرين العرب لمعالجة ما حولهم في الوطن العربي من قضايا ومشاكل تربوية جديرة بالاهتمام والدراسة والتنقيب، وذلك بغية اللحاق بالركب الحضاري.

ضيوفنا الكرام

إن محاولات التقدم التي تحدث في الأقطار العربية لن تحقق أغراضها، إلا بإعداد

(*) عميد كلية التربية ـ جامعة الكويت.

العنصر البشري وتوظيف كامل لطاقات المجتمع، لبناء ذلك الإنسان المبدع على تحديات العصر.

إن مدارس اليوم تضم اطفالاً سيكونون رجال القرن الحادي والعر يتسم بسيطرة الآلة التكنولوجية والعلمية، فجدير بنا أن نعد جيل الغد بـ والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من معايشة عصره.

إن التربية في البلاد العربية بحاجة إلى بناء فلسفة تربوية تشتق منها تعكس تلك الأهداف الواقع الفعلي بشتى جوانبه، وعلى أن يكون الإ العلمية الناجحة أول هدف يؤخذ في الاعتبار لجميع أنواع التربية وأن ي للمفاهيم التربوية الحديثة التي تنادي بربط التربية بالعمل، وان تستجي التنمية الشاملة، إضافة إلى تطوير اتجاهات الاحترام والتقدير للعمل اليدو فيه حيث ان ذلك العمل هو أساس نشأة الحضارة وتقدمها.

أيها الحفل الكريم

إننا بحاجة إلى مناهج تعليمية تترجم أهدافنا وحاجاتنا ومتطلباتنا إلى وان تشتمل تلك المناهج في محتواها تنمية الإحساس بالانتماء القومي.

إن الوطن العربي قاطبة يتطلع إلى اجتماعكم هذا... ضارعاً إلى الله ان يوفقكم إلى تحقيق ذلك الفكر التربوي الكفيل ببناء الحضارة العربية القد

اختتم كلمتي بتقديم خالص الشكر والتقدير لحضوركم ومس المؤتمر.... داعياً الله ان يوفقكم لما فيه خير أمتنا العربية.

كلمة الافتتاح الرابعة

د. عبدالمحسن حمادة (*)

الحمدلله، والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد.

أيها الضيوف الكرام

يسرني ويشرفني باسم كلية التربية، وباسم قسم أصول التربية أن أرحب بكم وأحييكم في بداية هذا اللقاء، الذي أتمنى أن يكون مثمراً ومفيداً، بإذن الله.

إننا نجتمع اليوم كمربين عرب لنتبادل وجهات النظر حول قضية تعتبر من أخطر القضايا التي تواجه أمتنا العربية في هذا القرن. ونحن إذ نقوم بذلك، فإننا نستجيب لأحد الأهداف التي تسعى جامعة الكويت إلى تحقيقها، ألا وهو خدمة القضايا العربية.

إننا نحاول أن نخدم هذه القضية بالدراسة والبحث، فلعلنا من خلال هذا اللقاء نثير بعض القضايا والمشكلات التي تنير لنا طريقاً يبصرنا بالدور الذي يمكن أن تقوم به التربية العربية إزاء هذا الصراع الرهيب والمخيف والمرير.

وبالرغم من أنه قد كتب عن طبيعة هذا الصراع العديد من المؤلفات والأبحاث، وبالرغم من أن عدداً كبيراً من الباحثين والمفكرين المخلصين لهذه الأمة حاول أن يلفت نظر الأمة العربية، حكومات وشعوباً، إلى خطورة هذا الصراع على مستقبل هذه الأمة. بالرغم من هذا كله إلا أنه من المؤسف حقاً أن نقول إن التوجهات التي تسير فيها المنطقة تكاد تؤكد لنا ان الأمة العربية حتى الآن لم تستيقظ ولم تنهض لمواجهة هذا التحدي المواجهة الحقيقية الجادة.

(*) رئيس اللجنة المنظمة للمؤتمر.

فبعد الهزائم التي تلقتها امتنا العربية على يد العدو الإسرائيلي المؤيد من الدول الأوروبية أصبح واضحاً أن الصراع الدائر في المنطقة ما هو إلا صراع فكري وحضاري. صراع بين حضارتين الحضارة العربية، والحضارة العبرية المساندة من العالم الغربي. وفي الصراع الحضاري غالباً ما يكون النصر حليفاً للحضارة المزودة بقوة العلم والمعرفة، وذلك لقدرتها المستمرة على تجديد حضارتها وثقافتها. ولقدرتها أيضاً على استخدام الأساليب العلمية المتطورة لتطوير كفاءتها وقوتها العسكرية والاقتصادية والسياسية...

ولعل هذا يؤكد لنا أن التربية يجب أن تقوم بدور مهم وحاسم في هذا الصراع الحضاري. وذلك لأن التربية هي التي تصنع الأمم والشعوب. وهي من أهم العوامل التي تسهم في بناء الثقافة والحضارة.

فكيف نربط التربية والعلم الموجِّهين لأبناء هذه الأمة بالطريق والاتجاهات التي تمكننا من تحقيق النهضة والتقدم، ومن ثَمَّ تمكننا من تحقيق التفوق؟

ومن الصعوبة بمكان على الأمة العربية أن تحقق تفوقاً في هذا الصراع الحضاري ما لم تقم بتجديد شامل لثقافتها وحضارتها، وذلك لأن الحضارة العربية - بكل أسف - متخلفة عن ركب التقدم، ولا تتناسب اطلاقاً مع ثقافة العصر الذي تعيش فيه، فحضارتنا بحاجة إلى نهضة وتجديد.

وفي عصرنا الحاضر أصبح العلم والمعرفة هما أساس النجاح والتقدم ولا تستطيع أية قوة أن تجاري قوة العلم والمعرفة في تحقيق النجاح للمجتمعات. لذا، فإنه من المستحيل على أية أمة أن تتمكن من تحقيق أي تقدم عسكري أو اقتصادي أو سياسي، إلا إذا اتخذت من التربية والعلم وسيلتها لتحقيق ذلك. فما هو الدور الذي قدمته التربية العربية لتمكين الأمة العربية من تحقيق التفوق في هذا الصراع؟

إن أية أمة تواجه أخطاراً مصيرية تلجأ إلى التربية فتجري فيها التغييرات الجذرية، لتتخذها وسيلة مهمة وفعالة تمكنها من اجتياز الصعوبات والمحن، والتغلب على التحديات. فما هي التغييرات التي أجرتها الأمة العربية على التربية العربية لمواجهة التحدي الصهيوني، وبخاصة بعد الهزائم التي لحقت بالأمة العربية، وبعد أن تأكد لها خطورة هذا الكيان وأطماعه التوسعية؟

وإذا كانت التربية العربية لم ينلها التغيير المناسب لحجم هذا التحدي، بالرغم من المصائب والمحن التي لحقت بالأمة العربية، فما هي التغييرات التي يجب أن تجرى عليها حتى تتمكن من بناء جيل جديد ومجتمع جديد، يستطيع الصمود ومواجهة التحدي والتغلب عليه؟

إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات تشكل أحد الأهداف الرئيسية لهذا المؤتمر، ولتحقيق ذلك سارت أبحاث المؤتمر والأوراق المقدمة فيه باتجاهين: الاتجاه الأول يتمثل في التعرف على أوضاع التربية القائمة في الكيان الإسرائيلي ومدى قدرتها على تحقيق أهداف ذلك الكيان وخدمة أغراضه العسكرية والتوسعية.

أما الاتجاه الآخر فيكمن في التعرف على أوضاع التربية العربية وإدراك مدى قدرتها على مجابهة هذا التحدي. ثم الخروج من ذلك بتقديم بعض المقترحات التي تمكّن التربية العربية من القيام بدورها.

وفي الختام، اسمحوا أيها الضيوف الكرام أن أتقدم لكم بجزيل الشكر والامتنان لتلبيتكم هذه الدعوة، وأرجو من الله أن يكلل عملنا بالنجاح، وأن تكون دراستنا هذه مقدمة لدراسات أفضل حتى يتمكن المربون والمفكرون العرب من أن يضعوا أمام القارىء والباحث العربي بعض التصورات الواضحة، والدراسات البنّاءة التي تساعد في تجديد العقل العربي. وتساعد في تنمية الفكر العربي، ومن ثَمَّ تسهم في تحقيق التقدم والنهضة لأمتنا، وفقنا الله.

كلمة الافتتاح الخامسة

د. عبد السميع الحربلي (*)

سيدي رئيس المؤتمر معالي وزير التربية، الرئيس الأعلى للجامعة

سيدي مدير جامعة الكويت

سيداتي . . . سادتي

إن الأمة العربية كما تعلمون تواجه اليوم تحدياً اسرائيلياً بغيضاً. لقد غرس الاستعمار بقوة السلاح في قلب الوطن العربي - فلسطين - كياناً صهيونياً غريباً، وتحالف معه ودعمه بالقوة المادية والسياسية والمعنوية، وساعده على سلب هذه البقعة الغالية من أيدي العرب، وتشريد شعبها، وحرمانه من حقوقه الإنسانية الأصيلة، وتآمر معه على محاولة طمس شخصيته القومية. وكان هذا مقدمة للاستيلاء على أجزاء أخرى من الوطن العربي، وضمها إليه، واخضاعها لسيطرته. فها هو لبنان يقاسي اليوم من الغزو الاسرائيلي وغطرسته وتشريد شعبه. وها هي مخططاته الرهيبة تنكشف عن مزيد من أطماعه في الوطن العربي.

وقد كان للركود والتخلّف الحضاري الذي يعاني منه الوطن العربي من سنين طويلة اثر بيّن في ضعف قدرة الأمة العربية على التصدي لهذا الغزو القتّال، فقد ولّد هذا التخلف التفرقة والتجزئة بين أقطارها وأبنائها، ونشر بينهم الجهل والفقر والمرض، وجعل وطنهم لقمة سائغة لهذا الوحش الحضاري!

ويزداد وضوح هذا التخلف الحضاري وتأثيره على الصراع العربي الإسرائيلي، إذا قورن بما وصلت إليه الحضارة العالمية والتكنولوجية المعاصرة من تقدم وتطور خلف وراءه هوة متعاظمة بين البلدان المتقدمة والبلدان العربية.

(*) ممثل الوفود المشاركة في المؤتمر.

لقد وعت الأمة العربية، والحمد لله، خطر هذا التحدي على حياتها. فاتّعظت بتراثها الحضاري الرفيع، وعرفت سبب تخلفها، وادركت سبب ضعفها امام التحدي الإسرائيلي، وتبينت أن لا سبيل إلى إعادة بناء قوتها وردم الهوة بينها وبين الدول المتقدمة، والتصدي بقوة للتحدي الإسرائيلي إلا إذا حزمت أمرها وعزمت على أن تعوض، في جيل واحد، ما فاتها من أسباب القوة والتقدم في الأجيال الماضية، كما وعت أن ضعف الأنظمة التربوية العربية وتخلفها أدى إلى ضعفها وتخلفها الحضاري، وإن تكوين المواطن العربي الجديد وبناء المجتمع العربي قضية قومية كبرى، لا تقل أهمية عن التحرر والاستقلال.

وإن المعركة التي تخوضها الأمة العربية ضد الصهيونية بوسائل دفاعها العسكرية والسياسية، لا بد من أن تدعمها تنمية شاملة كاملة أحد فروعها الأساسية تربية فعالة تعيد للإنسان العربي قوته وللمجتمع العربي نموه وقدرته.

إن دور التربية العربية في مواجهة التحدي الإسرائيلي بقوة لم يعد خافياً على المربين العرب. وما هذا المؤتمر الذي تقيمه كلية التربية في جامعة الكويت العامرة، مشكورة، إلا مظهراً من مظاهر هذا الوعي وهذه اليقظة.

لذلك أرى أن من واجب الانصاف وعرفان الفضل أن أتقدم باسمي وباسم المشاركين في هذا المؤتمر بكلمة إعجاب وتقدير لهذه الجامعة وهذه الكلية اللتين كانتا رائدتين في إلقاء الضوء على موضوع مهم وخطير في حياة الأمة العربية، وهو «أهمية التربية وأبعادها في الصراع العربي الإسرائيلي»، ودفع هذا الموضوع إلى مقدمة التفكير الجماعي العربي.

كما أود أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى معالي وزير التربية، الرئيس الأعلى للجامعة، وإلى السيد مدير جامعة الكويت. والسيد عميد كلية التربية، والسيد رئيس قسم أصول التربية وإلى جميع القائمين على رعاية هذا المؤتمر وتنظيمه.

وختاماً، اتقدم باسمي وباسم المشاركين في هذا المؤتمر بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لما نلاقيه من حسن الضيافة والرعاية في هذا البلد العربي الطيب، رعى الله أميره المفدّى وحكومته الرشيدة وشعبه الأبيّ.

القسم الأول

البُعْد التربوي العربي للصِّرَاع

الفصل الأول

تطوير التربية العربية لمواجهة الصراع العربي الإسرائيلي: فلسفة التربية والتحدي الإسرائيلي (*)

د. عبد الله عبد الدائم (**)

أولاً : مدخل

الموضوعة الثاوية وراء هذا البحث هي أن **الردّ على التحدي الصهيوني لا بد أن يكون رداً حضارياً أولاً وقبل كل شيء** . غير أن هذا الرد الحضاري لا بد أن يكون عربي الوجه واليد واللسان ، وأن يحمل بالتالي سمات حضارية عربية متميزة نبنيها عن طريق التربية وسواها .

من هنا تأتي أهمية بناء مشروع عربي متميّز ، قويّ بأصالته وعالميته وإشعاعه الإنساني ، أصيل بكبريائه الذاتية وعزته وقوته .

ووضع مثل هذا المشروع الحضاري مطلب لا بد ان تجند له جوانب الحياة العربية جميعها، من اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية وسواها، غير ان التربية فيه لا بد ان يكون لها دور الريادة والقيادة، وأن يكون هذا الدور متكاملاً مع سائر الادوار، متعانقاً معها.

ودور التربية في هذا متّسع الأبعاد ، متعدد الأوجه ، تلفّه كلّه الفلسفة التربوية المتكاملة مع المشروع الحضاري العربي المتميز الذي أشرنا إليه ، تنبثق عنه وينبثق عنها ، وتغذّيه ويغذّيها .

(*) نشر هذا البحث ، في : المستقبل العربي ، السنة ٨ ، العدد ٨٥ (آذار/ مارس ١٩٨٦) ، ص ٧٦ .

(**) عضو مجلس امناء مركز دراسات الوحدة العربية ، مستشار المكتب الفني لوزير التربية الكويتي .

وبقول موجز : أمام التفوق العلمي والتكنولوجي الذي يملكه الغرب ، ويمنحه إسرائيل ، وأمام الحضارة الغربية التي تأتكل جوانبَ التقدم فيها آفاتُ سيطرة الإنسان على الإنسان وافتراسُ الثعلب للحمل ، لا سبيل إلا الإغراق في مكاسب هذه الحضارة وامتصاصها والتسلح بها ، من أجل الدفاع عن عالم مهزوم ، تهزمه قوى الجشع والعدوان ، ومن اجل بناء نموذج حضاري عربي اصيل ، تغتني أصالته بحداثته وتخصب ، وتكتسب حداثته بفضلٍ أصالته معانيَ الرسالة الانسانية الجديرة بأن تلتف حولها قوى الخير في العالم ، متحديةً قوى الرِّدة والشر . وللتربية في بناء هذا النموذج المنشود دورٌ لا بد من أن نتبيّنه ، وهو ـ كما قلنا ونقول ـ دور متكامل مع سائر صويحباته من جوانب الحياة العربية الأخرى .

كيف يتأتّى للتربية أن تضطلع بهذا الدور ؟ وما هي معالم الفلسفة التربوية العربية القمينة به ؟ تلك هي المسألة . فلنمضِ الى تحليلها وحلها ما وسعنا ذلك .

ثانياً : منطلقات أساسية

وقبل أن نمضي إلى صلب هذه المهمة ، لزام علينا أن نوضح بايجاز أهم المنطلقات التي ننطلق منها في معالجة هذه المسألة المعقدة .

١ ـ المنطلق الأول أشرنا إليه عابرين ، في مدخل هذا البحث ، ونعني به أن التربية جزء من كلّ ، ونظامٌ فرعيّ من نظام كلي شامل ، وانها بالتالي لا تقوى وحدها على الاضطلاع بهذه المهمة الكبرى ، مهمة بناء فلسفة تربوية عربية قادرة على مواجهة التحدي الاسرائيلي ، بل إن قولنا بريادة التربية وقيادتها في هذا المجال قولٌ لا يجوز أن يفهم على اطلاقه . فقد زال الوقت الذي كان القوم يحسبون فيه أن السبيل الى تغيير نظام المجتمع كله هي سبيل التربية . وقد غدونا اليوم بعيدين عن الأحلام الطوباوية التي قال بها مثل « روسو » و« بستالوتزي » قديماً ، والتي ذهب إليها كثير من المحدثين في أوائل هذا القرن وأواسطه ، بل التي يؤيدها بعض المربين اليوم (ولا سيما من أصحاب المدرسة المؤسسية) من أمثال « لوبرو Lobrot » و« روجرز Rogers » وسواهما ، وجوهرها أن صياغة المجتمع تتم عن طريق صياغة التربية ، وأن للتربية قدرة ذاتية على أن تحدث انقطاعاً عن مجتمع فاسد ، وأن تعيد تجديد مؤسساته وهيئاته ، بل نحن نجد اليوم من يغلو في الاتجاه المعاكس ، فيرى أن التربية لا تعدو أن تكون افرازاً للنظام الاجتماعي القائم ، وأن هدفها النهائي والحقيقي هو إعادة توليد هذا النظام الاجتماعي حفاظاً على مصالح أولي الأمر فيه ، (وتلك هي أطروحة مربين محدثين من أمثال « بورديو Bourdieu » « وباسرون Passeron » « وبودلو

« Bodelot » « واستابليه[1] Establet » ولئن كنا لا نذهب هذا المذهب الأخير المتطرف ، فذهب من قال ان التربية عاجزة عن أن تجدّد نفسها بنفسها ، بله أن تجدد المجتمع من حولها ، فإننا ندرك حدود التربية ، ونقول بتكامل دورها مع سائر الأدوار في عملية التقدم الشامل . وهذا يعني بوجه خاص ، فيما يتصل ببحثنا ، ان الفلسفة التربوية العربية المنشودة لا بد من أن توضع في إطار بحث عن فلسفة اجتماعية عربية شاملة ، تشترك فيه التربية مع سواها من مقوّمات النظام الاجتماعي الأكبر .

وبقول موجز ، في بحثنا عن دور التربية ودور فلسفتها في مواجهة التحدي الاسرائيلي ، لا يجوز أن نحمل التربية أكثر مما تحتمل ، وأن نتيه في وهم لذ ، يخيل الينا أن في وسعنا أن نرسم فلسفة تربوية في معزل عن رسم فلسفة اجتماعية شاملة ، أو أن في وسع التربية أن تسدّ العجز والقصور القائم في جوانب الحياة العربية الأخرى ، وأن تغيّر صفحة البلاد وسحنة العباد بضربةٍ من العصا السحرية .

٢ ـ وكما أننا ننطلق من القول بأن التربية نظام فرعي من نظام كلي شامل فإننا لا ننسى منطلقاً آخر يصدر عنه ، وهو أن التربية بوصفها نظاماً فرعياً ، كيانٌ له مقوماته الكثيرة ، **وأن تطويرها بالتالي لا بد أن يكون عملاً متكاملاً داخل النظام التربوي** نفسه . ومن مكرور القول أن نذكر أن مقومات التربية ومكوّناتها بنيةً وإدارةً ومحتوىً ، عناصر متآخذة لا يصلح أحدها الا بصلاح أترابه ، وأن الخطة التربوية الشاملة هي وحدها القادرة على رسم ما ينبغي أن يكون عليه أي جانب من جوانب التربية ، وعلى بيان شكل إسهامه ، ومدى اسهامه في الهدف الكلي الشامل ، عن طريق التعاون مع أقرانه . ووراء الخطة التربوية الشاملة ، بل في قلبها وصلبها ، لا بدّ أن تكمن الفلسفة التربوية المنشودة التي تنطلق منها غايات التربية الكبرى (Aims) وأهدافها (Objectives) بعد ذلك ، ثم مراميها المحددة (Targets) .

٣ ـ ومن هنا تحتل الفلسفة التربوية مكان الصدارة في أي تطوير تربوي ، وبدونها يظل أيّ اصلاح تربوي ضالاً يفتقد ما يقود مسيرته ، وتنقلب الخطة التربوية عملاً حسابياً وتنبؤات آلية واسقاطات كمية ، لا تهديها أهدافٌ معبّرة حقاً عن صبوات المجتمع وتطلعاته ، ويظل النظام التربوي في جملته بالتالي يخبط خبط عشواء ، يجهد ويجهد دون أن يعرف ما هو المسير وإلى أين المصير . ذلك أن السؤال الأكبر الذي ينبغي أن يُسأل ، والذي تفتقد أي خطة تربوية معناها بدونه ، هو السؤال السهل الممتنع : **أيّ انسان نود أن نكوّن عن طريق التربية ؟** ما هو النتاج النهائي ، في شتى

---

(١) يحسن الرجوع في هذا كله الى ترجمتنا العربية لكتاب : اڤانزيني ، الجمود والتجديد في التربية المدرسية (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨١) ، ج ٣ : الفن التعليمي والسياسة ، ص ٢٤٩ ـ ٤٠٢ .

ملامحه وصفاته ، لذلك المصنع الكبير ، مصنع التربية ؟ وما هو حصاد كل ما نصنع ونُدخل في النظام التربوي من مالٍ وخبرة ورجال ؟ ومن هو ذلك المخلوق الذي حاولنا صنعه ؟ إلامَ نودّ أن نحيل تلك العجينة الطرية (الطفل) التي أوكل الينا أمر تشكيلها تشكيلاً يلبّي حاجاته وحاجات المجتمع ؟

ولا حاجة إلى القول إن معظم النظم التربوية في العالم ، وفي الأقطار العربية ، ما تزال تهرب من هذا السؤال الأساسي ، وما تزال تعمل وهي غير عالمة بحصاد عملها . غير أنها ، شاءت أم أبت ، تصطدم في كل يوم بنتائج هذا الاهمال للفلسفة التربوية المنشودة ، وذلك حين تلمس لمس اليد ، عند معالجة المشكلات الجزئية التي تطرحها التربية كل يوم ، أن علاج تلك المشكلات ، ان صدق ، لا بدّ أن يقودنا دوماً وأبداً إلى التساؤل عن غايات التربية ، كيما تضيء لنا ما نَخفّ له من اصلاحات جزئية لا تجدي إلا إذا ارتبطت بنظرة كلية شاملة .

٤ ـ وما دمنا في مجال التكامل ، التكامل بين نظام التربية ونظام المجتمع الشامل ، والتكامل داخل نظام التربية بين مقوماتها المختلفة ، وتكامل التكامل عن طريق فلسفة تربوية ينحدر منها كل شيء ، لزام علينا ألا ننسى جانباً آخر مهماً من جوانب التكامل ، لعله مفصلها وعصبها الأساسي ما دمنا نتحدث عن دور التربية في مواجهة التحدي الاسرائيلي . ونعني به **أن تطوير التربية العربية من اجل هذا الهدف ومن أجل سواه عمل عربي متكامل** ، لا بد فيه من اجتماع القدرات العربية المختلفة ، ولا تفلح فيه جهود كلٍ بلد عربي منفرداً . ولا حاجة إلى القول ان هذا العمل العربي المتكامل ليس لازماً في ميدان التربية وحدها ، بل هو قدر سائر ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية وسواها . وسنرى تفصيل هذه المسألة المهمة فيما بعد . وحسبنا ههنا أن نؤكد منذ البداية أن من أهم منطلقاتنا في هذا البحث أن التكامل العربي في ميدان التربية وفي سواه ـ هو الشرط اللازم لتطوير التربية ولتطوير الوجود العربي كله ، تطويراً قادراً على الصمود في وجه التحدي الاسرائيلي ، بل لا نسرف إن قلنا ان هذا التكامل العربي هو الشرط اللازم **والكافي** لمواجهة هذا التحدي .

على أن التكامل العربي ـ في ميدان التربية وفي سواه ـ لا يتحقق إلا في مراحل المدّ القومي ، حيث يغمر القوم ايمان عميق بوحدة امتهم وبوحدة مصيرهم وبقدرتهم على بناء حضارة عربية مشتركة ، شامخة شموخ ماضيها وامكاناتها الحاضرة وتطلعاتها المستقبلية . ومن هنا نرتد مرة أخرى الى دور الفلسفة التربوية المرجوّة ، فمثل هذه الفلسفة هي التي تمهد السبيل لمثل هذا الايمان القومي العارم وتبنيه بناء علمياً ونفسياً متيناً لا تزعزعه العواصف .

٥ ـ هذا المنطلق الرابع المهم ينقلنا تواً الى منطلق خامس ، لعله القلب والجوهر ، وهو الانطلاق من ادراك واعٍ عميق لغرض الأغراض وهدف الاهداف ، الذي يحرك الوجود الاسرائيلي منذ نشأته حتى اليوم : وهو: تحطيم هذا الشعور الأصيل بوحدة الوجود العربي ، وكسر الطوق الذي يضربه التضامن العربي حول اسرائيل ، عن طريق السعي إلى تفتيت الوجود العربي وقلبه دولاً مصطرعة ، وطوائف محتربة ، وقوميات متنازعة ، عن طريق تحريض سائر الأمراض السرطانية التي تولد في الجسم الآسن العاجز ، حين تهجره حُمَيّا الايمان بوحدة المصير ووحدة العمل والنضال .

ومن أراد مزيداً من التدليل على هذه الحقيقة البدهية ، نحيله الى المقال الذي كتبه الصحفي الاسرائيلي « أوديد ينون Oded Yenon » الموظف في وزارة الخارجية الاسرائيلية سابقاً ، وعنوانه « استراتيجية اسرائيل خلال الثمانينات » وقد نشرته مجلة الدراسات الفلسطينية(٢) الصادرة باللغة الفرنسية ، وفيه يشرح الكاتب أهداف السياسة الصهيونية للحكومة الاسرائيلية آنذاك والتي يمثلها خاصة « شارون » و« إيتان » . وهي أهداف خلاصتها : قسمة المنطقة الى دويلات صغيرة ، وتفتيت الأقطار العربية جميعها ، عن طريق اللجوء الى اذكاء الصراعات التي تنجم عما فيها ، في زعمه ، من « موزاييك » قومي وطائفي ، وعن طريق إثارة الاصطراع بين البلدان العربية التي قُسمت قسمة اعتباطية الى تسع عشرة دولة ، فيها جميعها جماعات عرقية وبشرية وأقليات متباينة . وفيه يذكر ، فيما يذكر ، أن من أهداف تلك السياسة تفكيك لبنان الى مقاطعات خمس ، وتفتيت سورية والعراق الى مقاطعات متجانسة بشرياً وعرقياً ودينياً ، وقسمة سورية الى دويلات . وهكذا فيما يتصل بسائر الاقطار العربية . وهكذا أمام مثل هذا الخطر الداهم ، تستبين أهمية التربية والفلسفة التربوية ، ويستبين واحد من ملامحها الأساسية وهو **التأكيد على أهمية التحام الوجود العربي** . وههنا للتربية دور يفوق سواه من جوانب الحياة العربية الأخرى . انه دور رائد حقاً ، قد يكفي وحده لأن يبرر ما للتربية من شأن في معركة المصير الكبرى .

تلك هي أهم المنطلقات التي نضعها نصب عينينا ونحن نمضي في هذا البحث . وقصدنا حين نؤكد هذه المنطلقات منذ البداية أن نبين وعود التربية وحدودها ، في الوقت نفسه ، فيما يتصل بمواجهة التحدي الاسرائيلي ، وأن نتبين بوجه خاص المنهج الذي نصطنعه في معالجتنا لهذا الموضوع . فنحن نرى التربية جزءاً من كلّ ، ونرى فلسفتها بالتالي جزءاً من فلسفة اجتماعية شاملة ، ونرى أن صلب هذه

---

(٢) Oded Yenon, «Stratégie pour Israël dans les années 80,» *Revue d'études Palestiniennes,* no.5 (automne 1982), pp. 74-85.

الفلسفة الاجتماعية الشاملة تكامل العمل العربي في ميدان التربية وسواه ، وتكامل الوجود العربي وضرورة التحامه أمام تحديات التمزيق والتفتيت . وعلينا بعد هذا كله أن نمضي إلى الحديث عن معالم تلك الفلسفة التربوية العربية المنشودة . ومن أجل هذا لا بد أولاً من نظرة إلى الواقع العربي ، واقع التربية وسواها ، بحثاً عما يومىء إليه هذا الواقع من حاجات هي التي تحدد في النهاية الفلسفة التربوية المنشودة وقسمات التطوير التربوي المرجوّ . فتحديد الحاجات هو المنطلق دوماً في بناء الأهداف . وتحديد الحاجات يتم بدوره من خلال تقري الواقع وتحليله واستنطاقه .

ثالثاً : نظرة خاطفة الى الواقع العربي والمستقبل العربي في ميادينه المختلفة

الحديث عن الواقع العربي في ميادينه المختلفة يلتهم الأسفار والمجلدات . وحسبنا في اطار هذا البحث أن نشير اشارات تلغرافية الى أهم ملامحه متخيّرين ما يسعفنا في بناء تصورنا للفلسفة التربوية العربية المنشودة :

١ ـ لا حاجة الى القول ان تقدم الوطن العربي في جملته ما يزال مقصراً جداً عن امكاناته ، وحسبنا بعض الاشارات العابرة :

ـ **الناتج المحلي الاجمالي للوطن العربي** كله قضه بقضيضه ونفطه وغازه ، يمثل حوالى **٢٩** بالمائة من الناتج الاجمالي لليابان ، و**٩** بالمائة من ناتج الولايات المتحدة ، و**١١** بالمائة من ناتج بلدان السوق الأوروبية المشتركة .

ـ متوسط الدخل الفردي في البلاد العربية يتراوح بين ١١٠ دولارات في العام (الصومال) و١٥٤٨٠ دولاراً في العام (الكويت) .

ـ **الزراعة في البلدان العربية** ، وفيها يعمل أكثر من ٦٠ بالمائة من سكانها ، تعاني من مشكلات ثلاث أساسية : المعوقات الطبيعية (ندرة الأراضي القابلة للزراعة ، نقص الري ، المعوقات البشرية) ، والانتاجية الضعيفة (لغلبة الوسائل التقليدية في الزراعة وتربية الماشية وسواها) ، وضعف معدل النمو الزراعي (بين ٢ بالمائة الى ٤ بالمائة في العام) . ومن هنا نجد أن اسهام القطاع الزراعي في الناتج المحلي الاجمالي اسهام ضعيف جداً (بين ٥ بالمائة الى ١٢ بالمائة) .

وفي مقابل ذلك نجد أن الحاجات الغذائية للبلدان العربية تتزايد تزايداً سريعاً . وقد يبلغ الطلب الاجمالي من الحبوب مائة مليون طن عام ٢٠٠٠ ، ستضطر البلاد العربية أن تستورد منها قرابة نصفها .

تجاه هذا الواقع الزراعي السيء ، نجد أن إمكانات نمو الانتاج الزراعي في الوطن العربي كبيرة ، وأن في وسعه تحقيق الاكتفاء الذاتي في المنتجات الغذائية ، شريطة أن يتم هذا في اطار التعاون والتكامل العربي . فتحقيق هذا الاكتفاء مطلب يستحيل تحقيقه على مستوى كل بلد عربي على حدة ، ولا سيما على مستوى البلدان الصغيرة .

- وفي ميدان النمو الصناعي حدث نمو نسبي في الصناعات الاستهلاكية والصناعة الثقيلة والصناعة الاستخراجية وصناعة البناء . غير أن ضيق الأسواق المحلية في كل بلد عربي على حدة ، وصعوبة الوصول الى سوق عربية مشتركة ولّدا قصوراً في انتاج عدد كبير من الصناعات الحديثة ، وحالا بينها وبين أن تعطي كامل مداها .

يضاف الى هذا أن نقص التنوع في الصناعات أدى الى فائض في انتاج بعض المنتجات يتجاوز الحاجة المحلية ، بل والاقليمية . كما أدى ضعف تنظيم التسويق والتوزيع داخل المنطقة العربية الى عرقلة نمو بيع المنتجات الصناعية العربية (الأسمدة الكيماوية أبرز مثال على ذلك : ٨٠ بالمائة من النتاج العربي يبحث عن أسواق بينما تستورد السوق العربية نفسها ٨٠ بالمائة من حاجاتها من خارج البلدان العربية) . وجملة القول إن الصناعة العربية تملك مقومات النمو والتطور إذا تم التوصل الى حلّ مشكلة العلاقات الصناعية بين البلدان العربية ، وتوافر التكامل العربي في هذا المجال . فهنالك الموارد المالية الوفيرة ، وهنالك عدد السكان المتزايد ، وهنالك السوق الاستهلاكية التي يتزايد عددها وتتزايد طاقتها الشرائية ، وهنالك الكفاءات البشرية . والأمر كله رهن القيام بتصنيع متسق متكامل على النطاق العربي يفسح المجال واسعاً لحسن استخدام الثروات الطبيعية والبشرية .

إذن ، المشكلة التي تواجه التنمية في الوطن العربي هي الآتية : عدد السكان سوف يتضاعف قبل نهاية هذا القرن (٢٦٨ مليون نسمة) . والموارد متوافرة ، سوى أنها غير مستغلة استغلالاً رشيداً ، كما أن توزعها بين البلدان العربية توزع متباين ، وثلاثة أرباع الدخل القومي للمنطقة مركز في بلدان لا يتجاوز عدد سكانها ثلث مجموع السكان في الوطن العربي وتكوّن نصف بلدان المنطقة تقريباً .

٢ - **النظام التربوي في البلدان العربية** ما يزال أيضاً مقصراً عن مداه كماً وكيفاً ، وهذا أمر طبيعي ما دامت التربية - كما سبق أن قلنا - جزءاً من كل :

- **فالتقدم الكمي** في نظام التربية ، رغم ما عرفه من خطى سريعة أحياناً ، ما تزال أمامه أشواط كبيرة عليه أن يقطعها . تشهد على ذلك المعدلات الاجمالية (غير

الصافية) للمسجلين في مراحل التعليم المختلفة : فهي في التعليم الابتدائي لا تجاوز ٨٢ بالمائة من فئة العمر المقابلة ، وفي التعليم الثانوي لا تعدو ٣٨ بالمائة، وفي التعليم العالي لا تربو على ٩ بالمائة . أما الأمية فما تزال نسبتها إلى مجموع السكان قرابة ٦٠ بالمائة . ومعنى هذا أنه إذا استمرت الاتجاهات الحالية ، ماضيةً على ما هي عليه ، فان المنطقة العربية سوف تعجز عن تعميم التعليم الابتدائي في نهاية هذا القرن ، وسيظل خارج التعليم الابتدائي قرابة ٨ ملايين طفل ، وخارج التعليم الثانوي قرابة ١٦ مليون طفل . ونحن في هذا كله نغضّ الطرف عن مرحلة رياض الأطفال ، على أهميتها ، كما لا نتحدث عن أشكال التعليم غير النظامي ، وهي في البلدان العربية ضامرة منسيّة بالرغم من تزايد أهميتها في التربية العالمية اليوم .

ـ على أن ضعف التقدم النوعي في التربية في الوطن العربي أدهى وأمرّ . والحديث عن نقائض هذا التطور يستغرق الصفحات الطوال[٣] ، ولا تتسع له هذه النظرة الخاطفة . وحسبنا أن نقول ـ في اطار أغراض بحثنا ـ ان التربية في البلاد العربية ما تزال تشكو ، في محتواها وبناها ، من آفتين كبيرتين : أولاهما ضعف ارتباط النظام التربوي كماً ومحتوى بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة . والثانية عدم وضوح الفلسفة التربوية التي تثوي وراء هذا النظام ، وضعف ارتباطها بالفلسفة الاجتماعية العامة .

ـ وعلى الرغم من هذا التباطؤ في التقدم الكمي ، ومن هذا القصور في التطور النوعي ، تعجز معظم البلدان العربية عن تمويل هذه الجهود التربوية المحدودة وعن توفير حتى ما تحتاج اليه من أبنية ومعلمين . فلقد قارب ما ينفق على التعليم في معظم البلدان العربية ٢٠ بالمائة من ميزانية الدولة العامة ، كما كاد يتحلق حول ٦ بالمائة من الدخل القومي ، دون أن يؤدي هذا البذل السخيّ في ميدان التربية الى الوفاء بالحد الأدنى من الحاجات التربوية المطلوبة : فلا التعليم الابتدائي شاع وذاع (بل هو في بعض البلدان العربية لا يضم أكثر من ٢٠ بالمائة من فئة العمر المقابلة) ولا داء الأمية أخذ بالزوال ، ولا التعليم الثانوي وسّعَ أبوابه ، ولا التعليم العالي فتح ذراعيه للراغبين في ارتياده ، فما عسى أن يكون عليه الانفاق لو اتسعت هذه الأبواب جميعها ، ولو انضاف اليها ما يستلزمه انتشار رياض الأطفال ، وأشكال التعليم غير النظامي ، وتعليم المعوقين ، ولو شمل التعليم عدداً أكبر من الاناث ومن أبناء الريف ، ولو اتسع التعليم المهني والفني (ونفقاته تكاد تمثل أربعة اضعاف نفقات

---

(٣) يحسن الرجوع الى : عبد الله عبد الدائم ، التربية في البلاد العربية ، ط ٤ ، مزيدة (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٣)، ج ٢ ، القسم ٢ ، ص ٦٦٩ ـ ٧٥٤ .

التعليم العام) ، ولو حسنت الادارة المدرسية ، وصلح حال المعلمين، واستقام أمر الابنية المدرسية ، والتجهيزات المدرسية الخ . . ؟؟ ان بعض الأقطار العربيه لن يستطيع آنذاك أن يسد حاجات التعليم حتى منتصف القرن الحادي والعشرين ، بل ان بعضها لن يقوى في عصر الفضاء والالكترون ، حتى على تعميم التعليم الابتدائي قبيل العقد الثاني أو الثالث من القرن الآتي !

ـ وبقول موجز : ما تزال الإمكانات المالية والبشرية في معظم البلدان العربية مقصّرة عن أن تلبي حاجات التعليم الأساسية ، بله حاجات تجويده وتجديده والارتقاء به . ومع ذلك فثمة بلدان عربية غنية بامكاناتها البشرية وبالمؤهلات الفنية والعلمية التي تحملها ، وإن تكن غالباً فقيرة بمواردها الطبيعية والمالية ، كما أنّ ثمة بلداناً عربية أخرى غنية بمواردها الطبيعية والمالية ، وان تكن غالباً فقيرة بمواردها البشرية وامكاناتها العلمية والفنية . وهذا الواقع وحده على نحو ما حللناه يومىء بالحل ويشير إلى الدرب : **لا بد من ان تتكامل جهود البلدان العربية كلها إذا رجونا للتربية انتشاراً وصلاحاً في الوطن العربي** ، ولا بد بوجه خاص من أن تتكامل جهود الطائفة الأولى من البلدان العربية (الغنية بالموارد البشرية والفقيرة بالموارد الطبيعية والمالية) مع جهود الطائفة الثانية ، بحيث تنبجس من ذلك اللقاء وعودُ التطور التربوي المنشود .

٣ ـ الواقع العربي ، في شتى ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، وفي ميدان التربية كذلك ، يشير اذن الى حقيقة أولى أساسية نستخلصها من تحليله وهي **أن التحدي الأساسي امام المنطقة العربية هو تحدي التعاون والتكامل** . والسؤال الأكبر الذي ينبغي أن يطرح هو : كيف يمكن دمج الموارد المتكاملة بين البلدان العربية من أجل توليد تنمية سريعة ومن أجل تحقيق النمو الذاتي المستقل الى حد بعيد ؟

إنّ من الأهداف الواقعية أن تتمّ بين عام ١٩٧٦ وعام ٢٠٠٠ مضاعفة الدخل الفردي بحيث ينتقل من ١١٠٠ دولار عام ١٩٧٦ الى ٢٢٠٠ دولار عام ٢٠٠٠ . ويعني هذا أن ينتقل الناتج المحلي الاجمالي للمنطقة من ١٦١ مليار دولار عام ١٩٧٦ الى ٥٩٠ مليار دولار في نهاية القرن . فإذا قدّرنا ـ كما تدل بعض الاسقاطات ـ أن الموارد النفطية سوف تبلغ اذ ذاك ٣٠٠ مليار دولار ، فإن هذا يعني أن الموارد غير النفطية ينبغي أن ترتفع من ٨٤ مليار دولار الى ٢٩٠ مليار دولار عند نهاية القرن ، **أي أن يكون معدل نموها السنوي ٥,٥ بالمائة تقريباً** . غير أننا إذا أخذنا بعين الاعتبار انخفاض المنتجات النفطية فيما وراء عام ٢٠٠٠ ، فإنّ من اللازم عند ذلك أن يتجاوز معدل نمو الموارد غير النفطية الرقم الذي ذكرناه وأن يرتفع الى ٨,٥ بالمائة سنوياً . ومعنى هذا أن يرتفع الدخل القومي غير النفطي الى ٥٩٠ مليار دولار عام ٢٠٠٠

(دوماً بأسعار الدولار عام ١٩٧٦) وأن يرتفع الدخل القومي الاجمالي في البلاد العربية كلها الى ٨٩٠ مليار دولار عام ٢٠٠٠ ، وأن يكون المعدل المتوسط للنمو في جملته ٧,٤ بالمائة في السنة . ومثل هذا المطلب شاق وعسير ، ولكنه غير متعذر إذا عبئت له الجهود ، وأولها كما قلنا ، ونقول ، تحقيق تكامل عربي أوسع ، وبوجه خاص توفير الشروط اللازمة لخلق كتلة اقتصادية عربية فعّالة .

رابعاً : الفلسفة التربوية العربية

الدرس الأكبر المستفاد من تحليل الواقع العربي واستقراء حاجاته هو إذن ، كما رأينا ، حتمية السير نحو تكامل كامل بين البلدان العربية وتكوين كيان عضوي عربي تتآخذ أجزاؤه وتلتحم . وهذا السير نحو التكامل هو سبيل الأمة العربية الى بناء كيانها الحضاري المنشود ، وبالتالي الى مواجهة التحديات التي تحيط بها ، وعلى رأسها التحدي الصهيوني .

غير أن العمل لهذا التكامل ، وان أيدته الحجج العلمية وأكدته الحاجات الاقتصادية ، كما سبق أن رأينا بايجاز ، لا يكفي فيه الاقتناع العقلي الاقتصادي المحض ، بل لا بد أن يصدر عن ايمان عميق راسخ بوحدة الوجود العربي ووحدة المصير العربي ، يستمد قوته من مشاعر الناس ومواقفهم واتجاهاتهم[٤] . وتكوين مثل هذه المشاعر والمواقف والاتجاهات هو شأن التربية بوجه خاص ، وشأن الفلسفة التربوية الثاوية وراءها ، بالتالي . من هنا ، فنحن في حديثنا عن الفلسفة التربوية العربية المنشودة ، لن نشير الى تفصيلات ما يمكن أن تتضمنه هذه الفلسفة التربوية ، فهي كثيرة ، بل نود أن نكتفي بالهدف الجامع لسائر أهداف هذه الفلسفة ، نعني هدف الاسهام في بناء حضارة عربية ذاتية ، لا سيما أننا نتحدث هنا عن الفلسفة التربوية في اطار قصد محدد واضح ، هو مواجهة التحدي الصهيوني ، وهو تحدٍ ذكرنا منذ مطلع هذا الحديث أن سبيل مواجهته هو الرد الحضاري ، وبناء مشروع حضاري عربي متميز .

وهكذا يرتدّ بحثنا في الفلسفة التربوية العربية المنشودة لهذا القصد وفي هذا المقام الى ما يأتي : ما هي معالم الفلسفة التربوية التي من شأنها أن تسهم في بناء

(٤) من اجل الوقوف على اتجاهات الرأي العام تجاه الوحدة العربية بأشكالها المختلفة ، يحسن الرجوع الى الدراسة الميدانية : سعد الدين ابراهيم ، اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة الوحدة : دراسة ميدانية (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠) .

مشروع حضاري عربي جديد ، وفي اذكاء مشاعر الانتماء لدى الناشئة الى الكيان العربي الموحد المتكامل ؟

ولا نزعم أننا قادرون وحدنا على رسم معالم مثل هذه الفلسفة ، فمثل هذا المطلب عمل لا بد من أن يكون وليد جهود مشتركة كثيرة تسهم فيها الكثرة الكاثرة من أولي الأمر في الوطن العربي . سوى أننا نكتفي ببعض المعالم على الطريق الطويل :

١ ـ يشير تحليل الواقع الاجتماعي والفكري والنفسي في البلاد العربية الى أن ثمة مسألة أولى لا بد أن يتم الاتفاق حولها إذا نحن استهدفنا بناء مشروع حضاري عربي مقبول ناجح . ونعني بتلك المسألة : الصلة بين ذلك المشروع الحضاري العربي المنشود وبين **التراث العربي الاسلامي** . ولن نخوض في هذا البحث الشائك الذي أصبح موضوع الكثير من المؤلفات والدراسات والمؤتمرات والندوات في السنوات الأخيرة(٥) .

وحسبنا أن نقول بايجاز إن حصاد ما جرى ويجري من جدل ونقاش حول هذه المسألة يمكن أن يجيب عنه ، في رأينا ، الانطلاق من المبادىء الآتية(٦) :

أ ـ المشروع الحضاري العربي المنشود مشروع جديد نبنيه بناء ولا نكتشفه اكتشافاً . انه مشروع نبنيه من عناصر أربعة : التراث العربي الاسلامي بعد وعيه وعياً جديداً ، والواقع العربي بعد تحليله تحليلاً علمياً ، والواقع العالمي في تغيره السريع بعد نقده وتمحيصه ، والمستقبل العربي بعد أن نتبين مستلزماته وما يومىء إليه من حاجات .

ب ـ وعندما نقول بأن المشروع الحضاري الجديد ينبغي أن يبنى من هذه المقومات الأربعة ، فلا نعني بذلك أن نرصف هذه المقومات جنباً إلى جنب ، وأن تلتقي دون أن تلتحم ، بل نعني أن يتم الاندماج العضوي فيما بينها بحيث يخرج من اللقاء بينها مركب جديد ليس أي واحد من مقوماته وعناصره ، وان تكن فيه المقومات والعناصر جميعها ، كما أن فيه ما هو زائد عليها ومباين لها نتيجة لما يولده الاندماج والتفاعل دوماً من صفات ومقومات جديدة . ان حصاد هذا اللقاء بين مقومات المشروع الحضاري العربي كما نرجوه ليس مركباً مزجياً ولا هو لقاء الزيت بالماء ، وانما

(٥) من الندوات المهمة التي عقدت حديثاً حول هذا الموضوع ، انظر : ندوة التراث وتحديات العصر في الوطن العربي : الأصالة والمعاصرة ، القاهرة ، ٢٤ ـ ٢٧ ايلول / سبتمبر ١٩٨٤ ، شارك فيها : السيد يسين ، . . . **التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة) : بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٥) .

(٦) انظر : عبد الله عبد الدائم ، **في سبيل ثقافة عربية ذاتية : الثقافة العربية والتراث** (بيروت : دار الآداب ، ١٩٨٣) .

الحصاد مركب جديد كما قلنا ، ونقول ، أشبه بالمركّب الكيماوي الجديد الذي يخرج من تفاعل بعض العناصر الكيماوية أو اشبه بخليطة البرونز الصلبة التي تتكون مع ذلك من معادن طرية ليس في أي منها صفات السبيكة الناجمة عن اندماجها .

ج ـ التراث العربي الإسلامي الذي يكون أحد أعمدة هذا المشروع الحضاري العربي الجديد لا نجده في النصوص وحدها (ولا سيما القرآن والسنة) ، بل نجده أيضاً في الواقع التاريخي الذي عاشه العرب عبر العصور والذي ولّدوا خلاله تراثاً موصولاً متجدداً ، امتزج في كثير من الأحيان بثقافات أمم أخرى .

د ـ **التراث ليس ظاهرة لا تاريخية** ، لا تتغير بتغير الأزمان ، بل هو ، كما جاء في صلبه ، وكما بيّن كبار فقهائه منذ القديم ، متطور متجدد ، تحكم تطوره جملةٌ من المبادىء . من مثل مبدأ العلة (الشافعي) ومبدأ القياس ، ومبدأ الاجتهاد ، ومبدأ المصالح المرسلة ، ومبدأ سدّ الذرائع ، ومبدأ مصلحة الجماعة (ابن تيمية ، ابن قيم الجوزية . . . الخ) .

٢ ـ هذا المشروع الحضاري الجديد ، كما يمكن أن يتكون من خلال جهد ثقافي عربي مشترك تسهم فيه الصفوة من أبناء هذه الأمة ، هو منطلق كل شيء في تطوير الحياة العربية ، وهو بالتالي جوهر الفلسفة التربوية العربية المنشودة .

ومن العسير أن نشير إلى أهم ما يتفرع عن هذه القاعدة الفلسفية الكبرى ، نعني بناء المشروع الحضاري الجديد ، من مبادىء وأهداف ، ما دمنا ما نزال في مرحلة الاعداد لبناء ذلك المشروع . ومع ذلك قد لا يكون من استباق الأمور أن نشير إلى جانب من جوانب الفلسفة التربوية العربية التي يمكن أن تصدر عن مثل هذا المشروع الحضاري ، ونعني بذلك جانب **القيم التي ينبغي أن تؤكدها التربية والفلسفة التربوية** ، حين تنطلق كما رجونا من التراث ومن الواقع العربي والواقع العالمي والمستقبل العربي .

وفي رأينا أن اللقاح بين معطيات التراث العربي الإسلامي وبين الواقع العالمي بوجه خاص يمكن أن ينتهي بنا إلى منظومة حية من القيم التربوية نجعلها من مقومات فلسفتنا التربوية العربية المرجوة . وقبل أن ننتقل الى الحديث عن تلك المنظومة من القيم التربوية ، جدير بنا ان نبين أن تخيرنا لهذا الجانب من الفلسفة التربوية (نعني القيم التربوية) ليس تخيراً اعتباطياً ، وذلك للأسباب الآتية :

ـ في الفلسفة عامة ، وفي الفلسفة التربوية خاصة ، يحتل موضوع القيم مكان الصدارة .

ـ عندما نجعل هدفنا اذكاء الشعور والايمان بالوجود العربي المتكامل الموحد ، يغدو التأكيد على القيم الخاصة التي تسم هذا الوجود والتي يتصف بها مشروعه الحضاري مطلباً لازباً .

ـ ما دمنا نبحث عن الفلسفة التربوية القادرة على مواجهة التحدي الصهيوني ومن ورائه التحدي الغربي الذي يدعم الصهيونية ، يصبح البحث عن الملامح الخاصة للمشروع الحضاري العربي الجديد أمراً أساسياً ، ويغدو جوهرياً بيان القيم الحضارية الذاتية التي تضعها الأمة العربية في مواجهة القيم العدوانية .

٣ ـ لنمض اذن الى البحث عن أهم معالم القيم العربية الجديرة بأن نجعلها جزءاً من فلسفتنا التربوية ، والتي نستخصلها كما قلنا ونقول من التفاعل بين قيم التراث وبين تجربة العصر . وهي بهذا المعنى جديدة وعريقة في آن واحد .

أ ـ القيمة الأولى هي **الايمان بمجتمع العلم والتكنولوجيا** : وهي قيمة تراثية وحديثة معاً . ولا حاجة الى القول ان السمة المميزة للتراث العربي الإسلامي في هذا المجال ، ولا سيما في عصور ازدهاره ، هي قدرته على الجمع بين العناية بالعلوم الانسانية (من دينية وفلسفية وأخلاقية وأدبية وسواها) والعناية بالعلوم التجريبية . والمعجزة العربية ، كما شرحها « فانتيجو » في كتابه الذي يحمل هذا العنوان ، هي في هجر التفكير الذي يقوم على دوران العقل حول ذاته كما كان الأمر عند اليونان الى التفكير المبني على الملاحظة والمشاهدة والتجربة . ومن هنا كان العرب رواداً في ميادين العلوم التجريبية والدقيقة كما يقال اليوم ، وكانوا أول من أطلق شرارة العلم التجريبي ، تلك الشرارة التي ولدت الحضارة الغربية الحديثة بكاملها .

ولا حاجة إلى القول ان تأكيد هذه القيمة التراثية والحديثة معاً يتخذ شأناً خاصاً بعد أن دخل العالم عصر الثورة الصناعية الثانية ، وبعد أن غدا على عتبة الموجة الثالثة على حد تعبير « توفلر Toffler » وبعد أن أصبح التقدم في أي مجال أمراً يتم عن طريق العلم وبالعلم بعد أن كان في العقود الماضية يتم « مع العلم » على حد تعبير « غارودي Garaudy » في كتابه عن منعطف الاشتراكية الكبير .

وقد لا يكون من باب الاستطراد أن نذكر في هذا المجال أن توكيد هذه القيمة ، قيمة بناء مجتمع العلم والتكنولوجيا في أحدث صوره وفي أقصى ما وصلت اليه التجربة العالمية ، يستجيب لواقع اقتصادي واجتماعي وسكاني خطير في البلاد العربية وسائر البلدان النامية : نعني ضآلة نسبة اليد العاملة الفعلية بالقياس الى مجموع السكان (حوالى ٢٦ بالمائة من السكان في البلاد العربية ، وذلك بسبب فتوة السكان

الى جانب ضعف معدلات العمالة لدى المرأة العاملة) . فالثورة العلمية التكنولوجية في أحدث صورها ، على نحو ما تتجلى في الأوتوماتية والعمل الذاتي للآلة ، تقلل من الحاجة الى الأيدي العاملة ، إذ تحل الآلة محل الانسان في كثير من الأعمال ، وتقود الى زيادة الانتاجية عن طريق اللجوء الى ادوات تكنولوجية أنجع . وبذلك تحرر طاقات بشرية كثيرة من العمل الآلي البعيد عن طبيعة الانسان ، ولعلها بذلك تجعله يفرغ لنشاطات ألصق بانسانيته ، على رأسها البحث العلمي والدراسات السابقة على الانتاج وتسويق الانتاج ، فضلاً عن الدراسات الانسانية والنشاطات الفنية والفكرية والأدبية الرفيعة .

أما ما يلزم عن هذه القيمة الأساسية من نتائج في النظام التربوي بنيةً ومحتوى فأمر نتركه للدراسات المفصلة حول هذا الموضوع .

ب ـ والقيمة الثانية هي **الايمان بمجتمع العمل والانتاج** : وتلك أيضاً قيمة تراثية وحديثة معاً . ولا شك أن التراث العربي ، ولا سيما بعد ظهور الإسلام ، حاول القضاء على بقايا النظرة القبلية القديمة ، النظرة التي تحقر العمل اليدوي وتعد الحرفة احترافاً والمهنة امتهاناً ، والتي عبر عنها الشاعر الفرزدق فيما بعد حين عير جريراً بأنه « القين وابن القين » وحين هجاه قائلاً :

إني بنى لي في المكارم أوّلي ونفخت كيرك في الزمان الأول

وقد اكد الإسلام أهمية العمل عامة وفضله حتى على العبادة ، بل ان الفقهاء ـ من أمثال الإمام الشاطبي الأندلسي ، وسواه ـ اعتبروا من واجب الكفاية أن يوجد في كل بلد من يسد حاجته من المأكل والمشرب والملبس والصناعات المختلفة .

وقد حققت الحضارة العربية عملياً ، في فترة ازدهارها ، مبدأ تقديس العمل والانتاج ، حين نمت الصناعات والمهن المختلفة التي أبدعت ، فيما أبدعت ، اوابد تلك الحضارة ، على نحو ما تم أيام الدولة الأموية والعباسية ، وعلى نحو ما حدث بخاصة في الأندلس ، حيث تشهد آثارها حتى اليوم بازدهار الصناعات والفنون المختلفة ، وبما أولته الحضارة العربية من دور كبير لليد الصناع وللفرد العامل المنتج .

ومع ذلك ظلت بقايا النظرة المرذولة الى العمل اليدوي والمهني حية في بعض المواضيع والظروف ، وازدادت قوة وحِدّة بعد زوال الدولة العربية وسيطرة عصر الانحطاط ، وما زالت تلك النظرة حية حتى اليوم في بعض البلدان وفي بعض الأرياف ولا حاجة الى القول ان تأكيد هذه القيمة اليوم ، قيمة العمل والانتاج ، مطلب مهم من أجل تغيير الواقع العربي وإعادة بنائه. لا سيما أن قيم مجتمع الاستهلاك أخذت

تغزو الأقطار العربية من كل صوب ، كما تغزو الكثير من بلدان العالم الثالث ، بحيث توشك هذه الأقطار أن تصبح مجرد سوق استهلاكية للعالم المتقدم . وتحويل الناشئة من قيم مجتمع الاستهلاك الى قيم مجتمع الإنتاج والعمل مطلب يحتاج إلى جهود تربوية دائبة منذ نعومة الأظفار ، في المدرسة وخارجها ، بحيث يألف الشبان العمل اليدوي منذ ميعة الصبا ، وبحيث يعتادون أن تتسخ أيديهم ، وأن يحيوا حياة العمال ، بل بحيث يكتشفون ما في « استعمال الأصابع الخمس » من ذكاء وابداع على حد قول غاندي ، ويدركون أن « العقل الذي في اليد » يفوق العقل الذي في الرأس ، على حد تعبيره أيضاً .

على أن الحديث عن وسائل غرس هذه القيمة التربوية في المدرسة وخارجها وعن أساليب ربط المدرسة بالعمل ليس من شأننا هنا ، وله غير هذا المجال . وحسبنا أن نؤكد أهميتها كقيمة تراثية وحديثة ، وكمطلب لازب من أجل بناء المجتمع العربي الجديد القادر على مواجهة التحدي الصهيوني . أو لم تكن التعبئة القومية من أجل العمل والإنتاج منطلق جميع النهضات الكبرى التي حدثت في العصر الحديث ، في اليابان أو الصين أو الاتحاد السوفياتي وسواها ؟ ألم تقم دولة اسرائيل نفسها على سواعد العمال كما قامت على أسنة الحراب وألاعيب السياسة الدولية ؟

ج ـ والقيمة الثالثة التي ينبغي أن تُعنى بها التربية وتؤكدها الفلسفة التربوية ، هي **الايمان بالتغير وقبول التغير والتغيير** . فالتغير ، والتغير السريع الخاطف ، سمة عصرنا الحديث ، وهو يزداد سرعة ومضيّاً يوماً بعد يوم . وقد حدثنا عنه « توفلر » في كتابه عن **صدمة المستقبل** (٧) حديثاً مذهلاً . وهذا التغير الحثيث الذي يجري في العالم يتطلب من الانسان أن يمتلك القدرة على فهمه وادراكه ، ثم على التكيف معه ، ثم على السيطرة عليه وقيادته قيادة إنسانية تجعله مسخراً لصالح الانسان ولأغراض سعادته . وفي البلدان المتقدمة نفسها ، يصيب التغير جمهور الناس بصدمات نفسية واجتماعية قلقة خطيرة ، مما يخلق الحاجة الى توجيههم وإرشادهم توجيهاً يستجيب لهذا الواقع المتغير الجديد . ومثل هذه الحاجة أقوى وأشد في البلدان النامية التي يغزوها التغير من كل حدب وصوب دون أن تدرك أبعاده ، والتي يقطعها التطور السريع بسيفه دون أن تقوى على استيعابه وفهمه ودمجه بواقعها .

والحق ، أن القدرة على الحياة في المجتمع الحديث غدت تتطلب أولاً وقبل كل شيء القدرة على استيعاب التغير سريعاً ، وعلى تشكيل السلوك تشكيلاً جديداً يتفق

---

(٧) Alvin Toffler, *Future Shock* (New York: Random House, 1970).

معه . يصدق هذا على الأفراد والجماعات والدول . وحسبنا ، مثالاً على ذلك ، أن نذكر فيما يتصل بالتربية ، ما يطرأ على المهن وعلى سوق العمالة من تغير سريع ، إذ تنقرض مهن وتبزغ مهن جديدة ، كما تظهر ميادين للعمالة تكاد تطرد سواها ، من مثل ميادين الصناعات الالكترونية والمهن المتصلة بالمعلوماتية informatique والصناعات المتصلة بالطاقة بأشكالها المختلفة ، من نفطية الى نووية ، والتقنيات المتصلة بعلوم الفضاء ، وعلوم البحار ، وعلوم البيئة ، وعلم النسل والبيولوجيا ، وسواها كثير . . . حسبنا كذلك أن نذكر تلك الحقيقة التي أكدها الاقتصاديون الذين بحثوا عن أسباب تقدم الشعوب ، وهي أن أهم عامل من عوامل التقدم لدى أي شعب هو قدرته على الانتقال السريع ، تبعاً للحاجة ، من شكل من الانتاج مضى زمنه وانقضى الى شكل آخر للانتاج تمس الحاجة اليه . ويضربون مثالاً على ذلك ما حدث في الدانمارك في نهاية القرن الماضي ، حين أدى استثمار الأراضي الزراعية في العالم الجديد إلى تهديد الحياة الزراعية في أوروبا ، وإلى تناقص الطلب العالمي على الحبوب . عند ذلك لجأت الدانمارك ، متفردة عن سواها من الدول الأوروبية ، الى تغيير نوع نتاجها جملة وتفصيلاً ، فهجرت زراعة الحبوب واستبدلت بها صناعة الألبان التي أصبحت منذ ذلك الحين أهم مصدر من مصادر الثروة في الدانمارك . وهكذا لعبت القدرة على التغير دوراً حاسماً في الحفاظ على نشاطها الاقتصادي ، وهي قدرة نمت في الدانمارك عن طريق انتشار نظام التربية فيها انتشاراً واسعاً ، لا سيما لدى الكبار ، بوساطة « الجامعات الشعبية » . والحق أن أكبر آثار التربية هو توليد القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والقدرة على التغير والتغيير . ومع ذلك ما تزال البلدان العربية تحمل أثقال ذلك الإرث العتيق الذي خلّفته عصور التخلف ، نعني المحافظة والانكفاء على القديم والاحتماء به ، أو الموقف الزيلوتي على حد تعبير « تُوينبي » . ولا حاجة الى القول إن التراث ، في مبادئه الأصيلة وفي ممارسته أيام ازدهار الدولة العربية ، أكد مفهوم التغير ، واستطاع أن ينفتح على تجارب الأمم الأخرى ، يأخذ منها الكثير . وأقر مبدأ الاجتهاد في الاحكام الشرعية نفسها ، وقال بتغير الأحكام بتغير الأزمان ، وحقق تكيفاً سريعاً مذهلاً مع الظروف الجديدة التي فرضتها فتوحاته لكثير من البلدان ، وولد من هذا كله حضارة متحركة نامية دوماً ، متجددة أبداً . وحسبنا أن نقرن واقع العرب أيام الدعوة الاسلامية بواقع الدولة العربية الإسلامية في مثل القرن الرابع الهجري ، كيما ندرك التغير السريع المذهل الذي حققته الدولة العربية ، خلال أربعة قرون من الزمان ، في حياتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلمية ، وفي عاداتها وتقاليدها ، وفي مؤسساتها ونظمها . وإن أردنا مثالاً أبرز وأعجب ، حسبنا أن نذكر ما حدث في الأندلس ، حيث حقق

الفاتحون العرب نموذجاً فذّا من الاندماج والتفاعل بين الحضارة العربية وحضارة أهل الاندلس الأصليين .

د ـ والقيمة الرابعة المهمة التي ينبغي أن تؤكدها التربية والفلسفة التربوية المنشودة قيمة تكاد تداخل سائر القيم وان يكن لها وجودها المتفرد أيضاً ، نعني **قيمة الابداع** . أجل ، لا حضارة بلا إبداع . والإبداع هو أداة التغير ، وسبيل الاكتشاف العلمي ، ومادة العمل اليدوي والتقني ، وعدة الأديب والفنان والمفكر ، ومحرك كل عمل إنساني ذي شأن . انه الوقدة الانفعالية التي تستخرج من الأشياء دوماً معاني جديدة وبنى جديدة . وقد بين علماء النفس المحدثون أنه لا يرتد إلى الذكاء بالمعنى المألوف لهذه الكلمة . فهنالك فيما بينوا « الذكاء المقارب » وهو الذكاء المألوف الذي ينصب على معالجة المشكلات وحلّها ، وهنالك « الذكاء المباعد » ، الذكاء الذي يكشف دروباً جديدة ويفتق أفكاراً طريفة ويحلّق في عالم الرؤى والأخيلة ، يصوغ منها مبتكرات غير مألوفة ويولّد معاني أبكاراً ، وافكاراً مولدة ، وأشياء محدثة . وهو ، كما يبينون أيضاً ، صنو الخيال ، الخيال المبدع ، الذي نجده وراء لوحة الفنان وقصيدة الشاعر وفريدة الأديب ، بل وبحث العالم ونتاج الصناعي ، وعطاء رجل الاقتصاد ، وسواهم من المنتجين الافذاذ . أما وسائل تكوينه عن طريق التربية فليس هذا مجاله . وحسبنا أن نقول ، عابرين ، إن احدى وسائله المهمة تعهد خيال الطفل منذ الصغر عن طريق القصة والأدب والفن ، وعن طريق الانشاء الحر ، والرسم الحر ، واللعب ، وعن طريق الاطلاع على منجزات العلم والتكنولوجيا . ولا شك أن تنمية روح الابداع ذات شأن خاص في السير نحو انتقال البلاد العربية من مرحلة استهلاك الحضارة ومنتجاتها إلى مرحلة الاسهام في ابداعها وانتاجها .

وهنا أيضاً نحن أمام قيمة تراثية وحديثة معاً . والآثار العلمية والفلسفية والفنية والأدبية والعمرانية التي خلّفها التراث العربي الإسلامي شواهد واضحة على تفتح قيم الإبداع في المجتمع العربي القديم ، ذلك التفتح الذي طمسته من بعد عهود الانحطاط والتخلف .

هـ ـ ومن القيم التي تغذي سواها مما ذكرنا وتغتذي بها ، القيمة المتصلة **بتكوين الفكر النقدي الحر** . لقد تحدثنا عن الإبداع في الفقرة السابقة ، وحين نذكر الإبداع نتذكر نقيضه ، نعني الاتّباع . والاتّباع ، الفكر الإمّعة ، الفكر المقلد نقيض واضح للحضارة ومرتجياتها . والإنسان لا يكون من هو ، ولا يستخرج من ذاته كامل امكاناته وعطائه ، إلا إذا امتلك روح النقد ، نقد الزاد الذي يقدمه له المجتمع نقداً علمياً حراً . انه لا يرقى فوق ذاته وغريزته ولا ينجو من الاطار الذي يحبسه فيه « المجتمع

المغلق » على نحو ما وصفه الفيلسوف الفرنسي برغسون[٨] ، إلا إذا استطاع أولاً أن يتجاوز غريزته عن طريق النقد العقلي وعن طريق العون الذي تقدمه له قيم المجتمع السائدة ، وإلا إذا استطاع ، بعد ذلك بوجه خاص ، أن يتجاوز مجتمعه وقيمه السائدة ليلقي عليها نظرة نقدية محللة ، وذلك بأن يسلط عليها القيم الانسانية الكبرى التي يهديه إليها بحثه وتنقيبه ، والتي ينعكس عليها لحنه الخاص ولونه المميز .

والنقد الحرّ أيضاً قيمة تراثية وحديثة معاً . ومن مكرور القول أن نذكر بما في التراث من إكبار لحرية الفكر وللصدق في تقويم الناس والأشياء ، وللجرأة في الجهر بالرأي ، وفي نقد العسف والظلم أيا كان مصدره (« أصابت امرأة وأخطأ عمر » وفي الحديث : إذا لم يبق في امتي من يقول للظالم يا ظالم فقد تودع منها ») . وهذا الاحترام للفكر النقدي في التراث العربي الإسلامي يتجلى حتى في معالجة المسائل الدينية نفسها من زوايا مختلفة ، معالجة أدت الى ظهور علماء الكلام والمعتزلة والأشاعرة والماتريدية والفلاسفة وغيرهم ، بل أدت الى ظهور التصوف الفلسفي بأشكاله المختلفة (من الحلول ووحدة الشهود الى وحدة الوجود) ، والى ظهور فيلسوف كابن الراوندي نفسه .

ووسائل تكوّن الفكر النقدي عن طريق التربية عديدة ليس هذا مجال الاشارة اليها . وحسبنا أن نذكر دور تدريس الفلسفة في تكوين الفكر النقدي لدى الناشئة ، ذلك التدريس الذي أخذ ينحسر ويضمحل في السنوات الاخيرة في بلادنا . وعندنا أن للفلسفة دوراً أساسياً في إدراك الناشيء لذاته ، وفي وعيه لهويته القومية ، وفي تكوين نظرته المستقلة الى العالم والاشياء . والعناية بتدريسها في مثل مجتمعنا الذي تغلب عليه روح المحافظة والتقليد مدخل لتغييرات عميقة جادة في تكوين الناشئة تكويناً يؤهلهم لأن يكون لهم دورهم في بناء مجتمعهم والاسهام في توليد حضارة أمتهم .

و ـ ومن القيم الأساسية التي وقف عندها التراث طويلاً وأكدها قولاً وسلوكاً ، والتي يجأر الواقع العربي والواقع العالمي اليوم بأهميتها ودورها ، **قيمة التضامن وما يلحق بها من تكوين روح العمل الجماعي المشترك** . فالتراث يعتبر الفرد مسؤولاً عن نفسه وعن الآخرين ، ويدعو إلى بناء مجتمع متكافل متضامن ، والتكافل الاجتماعي مبدأ أساسي من مبادىء الدين الإسلامي . والأشكال التي اتخذها هذا التكافل عبر التراث ليست في حاجة الى فضل من بيان ، فقد نفضتها الأقلام والصحف ولم تبق فيها بقية لمستزيد (انفاق الموسرين على أقربائهم ، الأوقاف الخيرية وما شملته من

---

(٨) انظر : برغسون ، منبعا الاخلاق والدين ، ترجمة عبد الله عبد الدائم وسامي الدروبي ، ط٢ (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤) .

ميادين واسعة ـ الرِّكاز ـ أراضي الحمى ـ الغنائم . . . الخ)[9] . ولم يقتصر التكافل الاجتماعي في الإسلام على التكافل في الميادين الاقتصادية المادية ، بل جاوز ذلك إلى تأكيد العلاقات الاجتماعية وصلة الأرحام وسواهم والتزاور والتهنئة والمشاركة في الأفراح والاتراح وسائر انماط الحياة والسلوك في المجتمع . وحسبنا في ذلك كله أن نذكر الحديث الشريف : « المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً » أو أن نذكر الحديث الشريف : « مثل المؤمنين في توادهم وتحاببهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعت له سائر الأعضاء بالسهر والحمى » أو أن نذكر الحديث القائل « الناس كلهم عيال الله فأحبهم اليه أنفعهم لعياله » . أو أن نذكر ذلك الحديث الرائع : « كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته . الامام راع ومسؤول عن رعيته . والرجل راع ومسؤول عن رعيته . والمرأة راعية ومسؤولة عن رعيتها . والخادم راع ومسؤول عن رعيته . وكلكم راع ومسؤول عن رعيته » . والامثلة لا تحصى على تأكيد التراث قولاً وفعلاً على مفهوم التضامن والتعاون والمصلحة المشتركة .

وأهمية مفهوم التضامن وروح العمل الجماعي المشترك في واقعنا العربي والعالمي اليوم لا تحتاج أيضاً إلى مزيد من بيان ، لا سيما إذا ذكرنا ـ فيما يتصل بالواقع العربي ـ ما لتكوين هذه الروح من شأن في خلق ارادة العمل القومي المشترك ، وفي تعبئة النفوس من أجل بناء الحضارة العربية المنشودة . ان البناء عن طريق العلم وعن طريق التكنولوجيا وسوى ذلك من وسائل البناء ، يظل جسداً بلا روح تحركه إذا لم يصحبه إيمان بوجود عمل مشترك وخطة مشتركة يجتمع لها القوم ، ويجهدون من أجل تشييد ذلك البناء وإقامة صرحه . والعالم في مخبره ، والصانع في مصنعه ، والمفكر في برجه ، لن يعطي كل منهم أقصى ما عنده إلا إذا قرّت لديهم القناعة بأن جهده جزء من جهود مشتركة يقوم بها كل فرد في المجتمع من أجل نجاح البناء المشترك والمشروع الحضاري القومي .

يضاف الى هذا كله أن العمل على تكوين روح العمل المشترك هذه قمين بأن يحرر الوجود العربي من بقايا المواقف الانانية الفردية المغرقة التي هي إرث قبلي أصاب الأمة العربية ، حتى في بواكير حضارتها ، ولعب دوماً دوراً هداما في تاريخها :

وأحياناً على بكرٍ أخينا إذا ما لم نجد إلا أخانا

---

(٩) انظر مثلاً : سيد قطب ، **العدالة الاجتماعية في الاسلام** (بيروت : دار الشروق ، ١٩٧٤) ؛ مصطفى السباعي ، **اشتراكية الإسلام** (دمشق : [د. ن.]، ١٩٥٩) ؛ عبد العزيز الخياط ، **المجتمع المتكافل في الإسلام** (بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٧٢) ؛ عبد القادر عودة ، **المال والحكم في الإسلام** ، وعبد العزيز كامل ، **الإسلام والمستقبل** (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٥) .

وفي رأينا أن العناية بتكوين روح التضامن وروح العمل الجماعي المشترك لدى الناشئة منذ نعومة الأظفار مطلب ينبغي أن يولي عناية خاصة ، ولا سيما في الحياة المدرسية ، بحيث نجعل كل شيء في المدرسة يدور حول « النحن » لا حول « الأنا » على حد تعبير المربي الألماني « كرشنشتاينر Kerschensteiner» . أما وسائل ذلك فقد أشبعها الأدب التربوي بحثاً (العمل في فرائق ، التقويم الجماعي ، الجمهوريات المدرسية ، التربية المؤسسية ، . . . الخ) وليس ههنا مجال التريث عندها .

ويتخذ الحرص على هذه القيمة التراثية وإغنائها وتجديدها شأناً خاصاً إذا نحن نظرنا الى الأمر من الزاوية العالمية . فمن البديهي القول إن الحضارة الحديثة تشكو يوماً بعد يوم من تعاظم الأنانية ، وتطاول الروح الفردية ، ومن انقلاب الإنسان « ذئباً على أخيه الانسان » ، ومن تصارع الدول والأفراد في سبيل الجشع والسيطرة ، . . . الخ . وكثيراً ما ينظر العالم الغربي الى الوطن العربي في هذا المضمار نظرة إعجاب وغبطة ، حين يشهد ، رغم كل شيء ، بقايا روح التضامن والتكافل لدى جمهرة أبناء الأمة العربية ، وحين يجد عندهم دفء العاطفة وحرارة اللقاء الانساني اللذين يفتقدهما في صقيع الحياة الفردية المفرطة ، وفي وحشة العزلة المخيفة .

ز ـ والقيمة الأخيرة ، بل قيمة القيم ورأسها وخاتمتها ، **تكوين روح العمل لرسالة** وروح الايمان بالهدف الكبير ، هدف بناء أمة عربية منيعة قادرة . ذلك أن الواقع يدلّنا والدراسات النفسية تبين لنا أن اهم عامل في نجاح أي مشروع أو خطة هو الايمان بالهدف . والهدف ههنا ، كما سبق أن بيّنا ، هو بناء حضارة عربية جديرة بماضيها ، مستجيبة لمستلزمات الواقع العربي والعالمي ولطموحات المستقبل العربي . وقد رأينا منذ البداية ، أن هذا الهدف هو الرد الوحيد الناجع على التحدي الصهيوني وعلى سائر التحديات العالمية ، فضلاً عن شأنه الذاتي ووعوده المتصلة بسعادة الفرد العربي والمجتمع العربي . وهذه الحقيقة ينبغي أن تكون محور كل شيء في التربية ، في الحياة المدرسية وخارجها . وينبغي أن تكون اللحن الدائم الذي تتحلق حوله سائر الحان العمل التربوي وانماطه .

وهذه القيمة بدورها قيمة تراثية وحديثة معاً . اما التراث فهو ربيب الرسالة الإسلامية التي قام بها العرب ، وهو محض نتاجها وابداعها . ولولا إيمان العرب ـ والمسلمون بعد ذلك ـ أنهم يقدمون للعالم رسالة انسانية كبرى ، ويقدمون لأمتهم أنموذجاً لحياة مثلى ، لما كان ما كان من أمر الفتوحات العربية الإسلامية التي بلغ زحفها تخوم باريس ، ولما كان ما كان من شأن الحضارة العربية التي غذّت العالم وأطلقت شرارة الحضارة الحديثة . على أن الدروس التي نستقيها من التجربة العالمية لا تقل

بـلاغة عن دروس التجـربة العـربية . فـالمـاضي والحـاضـر يشيـران إلى أن الأمـم التي استطاعت أن تحدث تقدماً سريعاً في حياتها ، وأن تبني حضارة ذات شأن ، هي دومـاً تلك التي حرّكها الإيمان برسالة كبرى تؤديها ، أو عبأها العمل لهدف قومي كبير آمنت به وحملته في دمها وعروقها .

وتحليـل واقع التجـربة العـالمية اليـوم يقود إلى تـأكيد هـذه الحقيقة ، وهي : أن العمل للكيان القومي هو الحقيقة التي ظلت حية رغم كل ما قيل ، ويقال ، عن تجاوز القوميات ، وعن الانتقال الى مرحلة العمل الإنساني المشترك . فالدول المختلفة تـزداد تشبثاً بوجودها القومي ومصلحتها القومية ، ولا تقيم أواصر التضامن فيها بينها إلا عبـر مصالح ذلك الوجود القومي ومقاصده وغاياته . ولا نعني بذلك العود الى « شـوفينية » مرذولة تتقوقع فيها كل أمة حول ذاتها شامخة « بمجدها منتقصة » من شأن سواهـا ، بل نعني تأكيد ما عبرت عنه الحركة القومية العربية دوماً منذ بزوغها عند أوائل هذا القرن وبعد ذلك ، كما عبّرت عنـه كثير من الحـركات القـومية الإنسـانية في العـالم ، وهو أن سبيـل العمل من أجـل الانسانيـة هو بنـاء الكيان القـومي لكـل أمـة وإغنـاؤه بحيث يستطيع أن يسهم في بناء الوجود الإنساني المتضـامن . والعمل من أجـل اغناء الكيـان القومي يلتقي بالضـرورة مع القيم الانسـانية ، فهـو سبيل تحقيق وجـود إنساني كـريم لائق للذين يحيون في إطار ذلك الكيان . والكيان القومي حين يعمل من أجل أن يزكو انسان أمته يعمل من أجل كل انسان. والسعي لبناء الوجـود القومي لا يعني العـدوان على القوميات الاخرى أو إنكارها ، بل يعني على العكس احترام حق كل انسان في أن يترعرع ويزكو في اطار تربته القومية وهوائه القومي ، وفي أن يتفتح ويعطي كامل مداه بفضل عطائه لأمته وبالتالي للإنسانية جمعاء .

وبعـد ، ما الـذي خلق الكيان الإسـرائيـلي ومـا الـذي يبقي عليـه ؟ أو ليست الرابطة القـومية الخـاصة التي تـربط بين أبنـاء الشعب اليهودي والتي ظلت حيـة طوال قرون ؟ ان هذا الشعور بالانتماء المشترك الـذي تعهدتـه الصهيونيـة وغذتـه وعبأتـه هو الـذي استـطاع أن يعبىء كـل شيء من أجـل خلق هـذا الكيـان المصـطنـع : لقــد استطاع ، بحرارة إيمانه ، أن يسخـر السياسـة العالميـة والمصالـح الاقتصاديـة ومشاعـر الناس وشبح المذابح الهتلريـة وتزييف التـاريخ ، وسـوى ذلك كثـير ، من أجل ايجـاد ذلك الكيان قسراً وتعسفاً ، ومن هنا كان ادراكه لمعنى الرابطة القوميـة وقوتهـا وبأسهـا إدراكـاً عميقاً ، جعله منـذ البدايـة يضع عـلى رأس أهدافـه تحـطيم الـوجـود العـربي المتضامن ، وتفتيت الأمة العربية ، كما سبق أن ذكرنـا ، ومثل هـذا الاستمساك المتـين بعروة الرابطة المشتركة لا يقوى على مغالبته إلا تحريض الشعور القومي العـربي وتعبئته وبناؤه بناء علمياً منظماً .

أجل ، تكوين الايمان بالهدف القومي العربي بناء ، بناء موصول دائب ، وثمرة جهد ونصب ، وليس عصاً سحرية نحركها فتخرج لنا المارد القومي عارماً جباراً . إنه بناء علمي عقلاني طويل النفس ، انه نضال فكري متصل ومستمر . وحين ندرك هذه الحقيقة ، لا نسير في طريق البناء القومي على أرض مطمئنة فحسب ، بل نجتنب أيضاً خيبات الأمل ، حين ندرك أن المعركة ، معركة البناء القومي مدّ وجزر وكرّ وفرّ ، وأنها لا بد من أن تطمسها حيناً بعض السحب المتراكمة ، وأن تتألب عليها حيناً آخر القوى المعادية ، وعلى رأسها اسرائيل . وذلك موطن القوة فيها . انها ليست معركة هينة لينة ، لأنها معركة بناء الحضارة العربية والمستقبل العربي رغم كل المعوقات والمحبطات ، ووسط كل المؤامرات والدسائس والأحابيل .

ح ـ ولعلنا ، بعد هذه الجولة في عالم القيم التربوية الرئيسية التي رأينا أن تكون جوهر الفلسفة التربوية العربية القادرة على مواجهة التحدي الاسرائيلي ، نستطيع أن نوجز هذا كله بالتأكيد على قيمتين كبيرتين ، حولهما تتحلق سائر القيم ، **نعني الايمان بالعلم والتكنولوجيا من جانب ، وتحريض إرادة العمل القومي المشترك من جانب آخر** . قطبان كبيران إن التقيا تولدت من لقائهما لا محالة ، كما دلت التجربة العالمية ، شرارة التقدم وانطلاقة الحضارة . المهاد العلمي التكنولوجي مؤيداً بالعزيمة التي يولدها الايمان برسالة مشتركة كبرى يعمل لها الجميع . من هذا اللقاء الولود الواعد ، ينبجس كل شيء وتتفتح سائر القيم . الايمان بالعمل القومي المشترك يزود أبناء الأمة بالطاقة الانفعالية الخلاقة التي تجعلهم قادرين على أن يستخرجوا كامل امكاناتهم ويعطوا أقصى ما لديهم . والايمان بالعلم والتكنولوجيا يعبىء هذه الطاقات من أجل بناء مجتمع حديث قادر على مواكبة العصر ، يحمل في ثناياه ، ما دام الايمان القومي سداه ولحمته ومنطلقه ، تراث الأمة وقيمها ونظرتها الخاصة الى الكون والاشياء وفلسفتها الذاتية .

وتجربة اليابان ، منذ عصر « مايجي » الشهير عام ١٨٦٨ ، أحد الشواهد على أهمية هذا اللقاح بين قطبي التقدم كما قلنا . لقد حار المفسرون في تفسير ما سمي بالمعجزة اليابانية التي انطلقت منذ أيام « مايجي » ، وردّها أكثرهم إلى ما قامت به اليابان من جهد استثنائي من أجل نقل التجربة العلمية والصناعية الغربية ، عن طريق البعوث الكثيرة التي أرسلتها الى الغرب ، وعن طريق الخبراء الغربيين الكثر الذين استقدمتهم الى بلادها . غير أن مفسرين آخرين اشاروا الى قصور هذا التفسير ونقصه . فهذا الجهد الاستثنائي من أجل نقل العلم والحضارة الغربية ، وهذا العمل الدائب من أجل دخول اليابان عصر الثورة الصناعية ، ما كانا ليؤتيا أكلهما لولا أن

أيدهما ، وسار معهما جنباً إلى جنب ، جهد آخر مواز ، قوامه أن يتم ذلك كله في اطار تحريض ارادة العمل القومي المشترك ، وفي اطار الوحدة القومية والتعاون القومي ، ولا أدل على ذلك من أن الظهير الملكي الذي صدر ذلك الحين تريث عند دور التربية في خلق المجتمع العلمي الصناعي الحديث ، ولكنه تريث فوق ذلك عند دورها في خلق ارادة التضامن والعمل المشترك والحفاظ على الأخلاق القومية اليابانية وعلى الروابط المشتركة التي عرفها اليابانيون منذ القدم في الريف ، والزراعة بوجه خاص .

وتجربة اليابان ليست التجربة الوحيدة في هذا الميدان قديماً وحديثاً . فالتجارب كثيرة تشهد جميعها أن الأمم التي استطاعت أن تحقق تقدماً سريعاً في حضارتها فعلت ذلك بفضل هذا الزواج السعيد بين الايمان القومي والايمان العلمي .

والحق أن القيم التربوية الأخرى التي أتينا على ذكرها تنطلق سهواً رهواً عفو الخاطر حين يسود هذا الجو القومي الصارم المؤمن بالعمل المشترك في سبيل بناء حضارة عصبها وقوامها العلم وما يتحلق حوله . فالايمان بالعمل والانتاج ، وتكوين قيم التغير والتغيير ، وامتطاء صهوة الابداع ، والركون الى التضامن والعمل الجماعي المشترك في كل شيء ، واطلاق الفكر النقدي الحر ، وسواها من القيم مما ذكرنا أو لم نذكر ، تجد سبيلها إلى الواقع سَرَبا ، وتجد وسائلها وأدواتها ميسرة طائعة ، حين يغمر كل شيء ذلك الايمان القومي بالبناء المشترك ، بناء مجتمع العلم الحديث . وقيم التراث تتوافد وتسري في اطار هذا الايمان المشترك وتندس طوعاً وبعمق في ثنايا كل شيء .

وقد يقول قائل اننا في هذا كله نصادر على المطلوب الأول كما يقول المناطقة . فالمطلوب هو توليد هذا الايمان القومي الصارم الذي نبين على العكس دوره في بناء كل شيء وفي تجنيد سائر القيم وفي لمّ شتات الجهود . والحق ان العمل الحضاري إيمان أولا ، ولكنه ايمان مسلح بالعلم والوعي والتحليل الدقيق للواقع . والعمل الحضاري ليس مجموع جهود دائبة صبورة فحسب ، بل هو وليد « وثبة حيوية » على حد تعبير برغسون ، تغير الاشياء عن طريق تحريكها من داخلها وعن طريق اشاعة الحرارة اللازمة لالتحامها والتئامها . وعندما نعمل بالوسائل التربوية اللازمة وسواها ، وهي كثيرة ، على توليد هذا الايمان القومي ، تهون علينا المهمات الأخرى وتغدو تعبئة القوى في سائر الميادين يسيرة طائعة . ونحن نقول هذا عن قصد ، في وقت طغى فيه الاعتقاد ، بعد خيبات الأمل المتلاحقة ، بأن العمل القومي ينبغي أن يكون عملاً عقلانياً بارداً . فنحن ، مع ادراكنا لأهمية البحث العقلاني في كل شيء ، نرى أن هذا

البحث عقيم غير منتج ان لم تسعفه الشحنة الانفعالية اللازمة ، الشحنة الانفعالية التي نبنيها في جوهرها وأصلها من حصاد العمل العقلاني والتحليل العلمي . فنحن لا نادي بالانفعال المجاني الفارغ ، بل ننادي بالانفعال العميق الذي يؤيده الغوص العقلي والتنقيب العلمي الصحيح ، لا التنقيب العلمي المزيف .

لقد رأينا في بعض مواضع هذا البحث كيف أن التحليل الاقتصادي العلمي والتحليل التربوي العلمي ينتهيان بنا بالضرورة الى القول بحتمية التكامل العربي . والدراسات والمظان التي تثبت هذه الحقيقة بأشكالها المختلفة أكثر من أن تحصى . من هنا كان القول بضرورة العمل القومي العربي المشترك قولاً علمياً ، وكان جديراً بأن يكون بالتالي حقيقة نؤمن بها ونستخلص منها ما يلزم عنها من نتائج . ومما يثير العجب حقاً تكاثر الدراسات التي توصف بأنها علمية ، عن جوانب الحياة العربية المختلفة ، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسواها ، دون أن نجد وراء هذه الدراسات غالباً هذا الايمان البدهي الذي ينبغي أن يكوّن خيطها الرائد ، نعني الايمان بتكامل الوجود العربي . بل لعل الحديث عن تباين الوجود العربي في مثل هذه الدراسات قد غدا في نظر أصحابها ، وفي نظر بعض القراء ، مؤشراً دالاً على روحها العلمية العقلانية ! أفلا يعني هذا أن رأس الداء يكمن هنا : يكمن في اهتزاز الايمان القومي حتى لدى الصفوة من الكتّاب والمفكرين ، وفي أن الجهود التي تبذل سخية في الدراسات الكثيرة حول الواقع العربي تكاد تذهب أدراج الرياح إن لم تحدث آثاراً سلبية على تعبئة الشعور القومي ؟ أفلا يحق لنا أن نقول الى حد بعيد : لقد مرّت اللعبة ، لعبة الصهيونية والقوى المعادية للعرب فابتلعت النخبة نفسها السموم الفكرية التي تنفثها تلك القوى ، ادراكاً منها لخطورة التكامل العربي وخطورة الطوق الذي يضربه التضامن العربي حول الوجود الاسرائيلي ؟

لا ينكر منكر صعوبات وعقبات تحقيق التكامل العربي . ولكن الصعوبات شيء ، وعدم الإيمان بالتكامل العربي شيء آخر . ومهمة الإيمان بهذا التكامل هي بالتعريف: التغلب على تلك العقبات وتذليل الصعوبات . وههنا يأتي دور العمل العلمي والعقلي الدائب الصبور ، ويأتي دور النضال الفكري الموصول . ومن شأن العقبات أن تقوّي الايمان بالهدف ، لا سيما عندما يكون الهدف ضخماً ساطعاً ، هدف بناء المصير المشترك والحضارة المشتركة ، وعندما يكون خياراً لا محيص عنه . اما الخيار الآخر فهو أن يستمر الوضع العربي في تردّيه وأن يصبح الوجود العربي دولاً تصطرع وطوائف تحترب ، وأن يتحقق حلم اسرائيل ، حلم السيطرة على وجود عربي عاجز خاضع .

خامساً : خاتمـــة

مواجهة التحدي الاسرائيلي سبيلها الأهم أن نتحدى ذاتنا . الـوجود الاسـرائيلي باطل وساقط حكماً ، عاجلاً أو آجـلاً ، ان استطعنـا أن نكون من نحن ، أمـة عربيـة متضامنة وحضـارة عربيـة منيعة ثـرية . وعـلى العكس من هذا ، ان نحن اسهمنـا في تسديد المقتل الذي يصـوبه الينـا العدو ، مقتـل جعلنا شعـوباً وقبـائل لا تتعـارف بل تصـطرع ، كنا كمن يحفـر حتفه بـظلفـه ويجعـل سعي عـدوه ميسـراً سـائغـاً . السلم والتعايش مع أبناء المنطقة لن تصل اليهـا اسرائيـل ولو ربحت الحـرب بعد الحـرب ، وهزمت الجيوش العربية كرة بعد كرة . شيء واحد يوصلها إلى السلم الحقيقي البـاقي الـذي لا تزعـزعه الغـواشي ، هو أن ينحـلّ الـوجـود العـربي ويـذوب ، ليغـدو دولاً وطوائف وشيعاً وأسراً وأحياء ، وأن ينتقل الوجود العربي من مهمة محاربة اسرائيـل الى مهمة محاربة نفسه . عند ذلك ، وعند ذلك فقط ، تنـام اسرائيـل قريـرة العين هـادئة البال ، وتغدو سيدة المنطقة غير منـازعة ، بـل سيدة المنـطقة ومـا حولهـا من دول آسيا وافريقيا النامية ، كما تطمح إلى ذلك من يوم انشائها حتى اليوم . الزمن ، مهما يطل ، قادر على أن يزود الأمة العربية بالعدّة الحربية اللازمة ، وتغير الظروف الدولية ومصالح الـدول كفيلة بأن تعـطّل العون الـذي تقدمـه الدول الصـديقة لاسـرائيل ، والتـزايـد السكاني والبنى السكانية قادرة على أن تزيد في حدة التباين بين طاقات اسرائيل البشرية وطـاقات العـرب البشريـة ، والأسس الاقتصاديـة الواهيـة التي يستنـد اليهـا الـوجـود الاسرائيلي ، إذا استمرت اسرائيل في عزلتها عن العالم العربي والآسيوي والافـريقي ، لا بد أن تئد ذلـك الوجـود وتخنقه عـاجلاً أو آجـلاً . . . غير أن الـزمن سوف يكـون عاجزاً لقرون طويلة عن أن يعيـد الالتئام والالتحـام لوجـود عربي فتّتـه ابناؤه ومـزقوه وأحدثوا فيه كسوراً وشروخاً لا تجبر .

هذه حقيقة أولى نضعها في خاتمة هذا البحث . والحقيقة الثانيـة ، أننا اذ نعمـل على الانطلاق نحو جوهر الحل ، على نحو مـا بيّنا ، نعني السير نحو التكـافل العـربي القادر عاجـلاً أو آجلاً عـلى الانتصار عـلى العدو الصهيـوني ، يتوجب علينـا في الوقت نفسه أن نختصر الزمن الذي يحقق لنا النصر ، وهـذا لا يتم **إلا إذا جعلنا العمـل من أجـل التكامـل العـربي يسـير جنبـاً إلى جنب مـع العمـل عـلى خلق المجتمـع العلمي التكنولوجي خاصة والمجتمع الحضاري عامة** . فالطابع الصنعي للوجود الإسـرائيلي ، والاستمـرار الزائف لـه ، وقدرتـه على تحـدي الوجـود العربي بـالوسـائـل العسكـريـة وسـواها ، أمـور ترتـد على التفـوق العلمي التكنولـوجي ، وإلى التفـوق الحضـاري ، جملة ، للوجـود الاسرائيـلي . ولا بد من تعـطيل هـذا السبق في التفـوق ، عن طـريق

العمل على بناء مشروع حضاري عربي وأصيل ، كما سبق أن ذكرنا أكثر من مرة في ثنايا هذا البحث .

من هنا نرتد كرة أخرى الى دور التربية ، ونجد أن دورها ـ انطلاقاً من هاتين الحقيقتين ـ **أن تخلق الاتجاهات النفسية اللازمة والشروط الضرورية من اجل تعميق الايمان بالتكامل العربي وتحقيقه ، وأن تولّد في الوقت نفسه المواقف وأنماط السلوك ووسائل العمل التي من شأنها أن تطلق في البلاد العربية روح العلم والتقدم العلمي وروح الرسالة الحضارية العصرية اللازمة لبناء الأمة العربية بناءً جديداً بها وبالعصر** . وتحت هذين الهدفين الكبيرين من أهداف الفلسفة التربوية العربية تندرج سائر الأهداف وسائر القيم التي ينبغي أن تؤكدها تلك الفلسفة ، والتي أتينا على ذكر بعضها في هذا البحث : قيم العمل والانتاج ، قيم التغير والتغيير ، قيم الابداع ، قيم التضامن وروح العمل الجماعي المشترك ، قيم الفكر النقدي الحر . . . الخ . وتحت هذه القيم تندرج دون شك قيم فرعية لم يتسع لها هذا البحث . ومن هذه القيم جميعها يستخلص التجديد الذي يتوجب ادخاله الى نظام التربية في البلاد العربية ، بنى ومحتوى وطرائق ، وتقنيات ، وادارة ، ومناهج ، وسوى ذلك .

ما السبيل الى وضع تلك الفلسفة التربوية العربية واقرارها من قبل الأقطار العربية ؟ وما السبيل الى انفاذها وتحقيق أغراضها بعد ذلك ؟ ذلك هو السؤال الكبير . غير أن بداية الغيث قطر . ومن هنا فإن نقطة البداية في نظرنا هي التبشير بهذه الفلسفة وتوضيحها وشرحها ، بعد تصحيحها ونقدها ما لزم ذلك . وتلك هي مهمة المربين العرب ومهمة الجامعات العربية ، ولا سيما كليات التربية فيها ، ومهمة المنظمات العربية المختصة . وعندما ينعقد الإيمان بهذه الفلسفة لدى المعنيِّين ، تبقى المهمة الدقيقة والأساسية ، مهمة احالتها إلى نظام تربوي متكامل في محتواه وبنيته وطرائقه ، ثم مهمة قلبها إلى عمل إجرائي وخطوات إجرائية عن طريق الخطط التربوية الضرورية .

على أن رأس الصعوبة هو صياغة الفلسفة التربوية صياغة حكيمة ووضع تفصيلاتها . وقد ذكرنا منذ البداية أن هذه المهمة ما تزال مهملة منسية في معظم النظم التربوية في البلاد العربية . ذلك أنها ترتبط ، كما قلنا أيضاً ، بمهمة أوسع ، هي : وضع الفلسفة الاجتماعية العامة والمشروع الحضاري الشامل .

ولعلنا وفقنا في هذا البحث الى وضع اللمسات الرفيقة في طريق بناء هذه الفلسفة التربوية العربية المنشودة وما وراءها من فلسفة اجتماعية عامة . وقد لا نكون قد تريثنا إلا لماماً عند تفصيلات هذه الفلسفة ، وقد نكون قد اكتفينا بالإشارة الى أهم

معالمها . وقد فعلنا ذلك عن قصد ، لضيق المجال أولاً ، ولأننا نود أن نجعل بحثنا في تلك الفلسفة متحلّقاً ، جهد الطاقة ، حول موضوع البحث ، موضوع الفلسفة التربوية في مواجهة التحدي الاسرائيلي ، ولأننا بعد ذلك ، بل قبل ذلك ، لا نزعم أن في وسعنا أن نقوم بهذا العمل فرادى ، فهو عمل جماعي مشترك ، وحسبنا أن وضعنا فيه بعض الصُّوى على الطريق . كذلك لم نتوقف في بحثنا عند الإجراءات العملية التي تؤدي الى تطوير التربية العربية بوجه عام في جنباتها المختلفة لكي تستجيب لتلك الفلسفة ، فالمقام ضيق ، والبحث في تلك الاجراءات يحتاج الى بحث برأسه ، على أقل تقدير . وقد رأينا أن نوجه جل اهتمامنا الى قلب المسألة التربوية ، نعني الفلسفة التربوية . ذلك أن ما يمكن أن ندخله على التربية من تطوير في جوانبها الادارية وفي مناهجها وطرائقها وبناها وسوى ذلك لا بد أن يكون مستمداً من تلك الفلسفة التربوية أولاً . وغياب هذه الفلسفة كما قلنا ، ونقول ، مصدر الوهن والضعف في كثير من النظم التربوية العربية . ونحيل من يود الاطلاع على جوانب التطوير والتجديد اللازبة في ميادين التربية وأوجهها المختلفة الى المظان التربوية العديدة ، وإلى كتابنا عن **التربية في البلاد العربية** .

وقد يكون ما انتهينا إليه قليلاً جداً وكثيراً جداً في آن واحد . لقد انتهينا الى هدف الأهداف في الفلسفة التربوية المنشودة ، هدف **توليد الايمان بالعمل المشترك من أجل حضارة عربية مهادها العلم والتكنولوجيا وروحها القيم التي نستخرجها من تفاعل التراث مع الواقع العربي والعالمي ومع المستقبل المنشود** . هدف واحد ، قد يبدو ضرباً من البدهيات ، ولكن ما اصعب الاقتناع بالبدهيات إن أنكرها منكر . هدف يدعو الى الايمان والعلم معاً ، وقد يبدو فيه خلف منطقي ، ولكن طبيعة الوجود كله ، وطبيعة البنية الانسانية كلها ، وطبيعة الحضارة وتاريخها ، تشير كلها الى أن لقاء العلم مع الايمان هو الأرض الخصيب والدفقة الخلاقة . العلم يولد الايمان ، وهو ثمرة جافة وشجرة بلا نسغ ان لم يولد ايماناً بما يصل اليه من نتائج ، والايمان يولد العلم ، وهو هباء منثور ان لم يؤد الى تعبئة قوى العمل والبناء والتغيير .

عبقرية الأمم ، كعبقرية الأفراد ، براكين انفعالية تعصف في الأعماق ، يمكّن لها المقام عقل علمي منقب ، ويطلق قواها علم هاد يضبط أقنيتها . أو قل إنها عقل مبلل بالانفعال ، وانفعال يعانقه العلم والعقل . ومن هم كبار الرجال والمصلحين والأنبياء الذين قادوا الانسانية ؟ انهم أولئك الذين رأوا العلم بعقلهم المحمل بالانفعال وقلبهم المحمل بالعقل فاجتمع الناس حول رؤيتهم هذه كما يجتمع الفراش حول النور .

شجون كثيرة تثور في ذهن من يواجه مثل هذا السؤال الذي يزعزع الأوصال : كيف نواجه التحدي الاسرائيلي ؟ انها شجون الوجود العربي كله يرتجف ويـرتعش أمام شبح العدم أو البقاء . انها كرامـة تاريـخ ، وعزة أمـة ، تنتفض لترد الـذل والمهانـة . أفنعجب بعد ذلك ان جاء حديثنا في هذا البحث قلقاً في اطمئنان ، مطمئناً في قلق ؟

الفصل الثاني[٧]

الفكر التربوي العربي وإمكانيات تصدّيه للصّراع العربي الإسرائيلي

د. محمد ناصر(*)

سأركز في بحثي على الفترة المعاصرة، وبصورة خاصة من عام ١٩٤٥، العام الذي أنشئت فيه جامعة الدول العربية. فقد ضمت الجامعة ضمن لجانها المختلفة اللجنة الثقافية والتي كانت تعنى بالنواحي التربوية والقانونية وبالآثار. وقد بدأت هذه اللجنة نشاطها في العام نفسه وتوصلت إلى صياغة المعاهدة الثقافية بين الدول الأعضاء في الجامعة، وفتحت الباب أمام الدول غير الأعضاء للانضمام إليها.

الفكر التربوي العربي المعاصر هو النتاج الفكري المتميز الذي أفرزته بعض الكتابات التربوية إن بشكل كتب أو مقالات في المجالات التربوية والثقافية التي دبجها يراع بعض المفكرين البارزين في عالم الفكر العربي المعاصر، سواء أكانوا من بين المربين أم من غيرهم. ويمكن أن نذكر كتابات المربين ساطع الحصري، واسماعيل القباني، ومحمد فاضل الجمالي، وجميل صليبا، ومتى عقراوي، وحبيب كوراني، وأمير بقطر، وطه حسين وغيرهم. كما يمكن أن نذكر المجلات التربوية التي صدرت في تلك الفترة، أو التي صدرت قبلها: كمجلة **التربية والتعليم** التي كان يصدرها ساطع الحصري في بغداد، ومجلة **التربية الحديثة** التي كان يصدرها أمير بقطر في مصر، ومجلة **صحيفة التربية** التي كانت ولا تزال تصدرها رابطة خريجي معاهد المعلمين والتربية بمصر، وبعض المجلات التربوية الأخرى التي كانت ولا تزال تصدرها وزارات التربية في البلاد العربية. ولا يمكن أن نغفل ذكر مجلات ثقافية **كالمقتطف والهلال، والعصور والرسالة والثقافة** في مصر، **والآداب والأديب والأبحاث** في لبنان، وأمثالها في الأقطار العربية الأخرى.

(*) استاذ بكلية التربية ـ جامعة الكويت.

كذلك يدخل ضمن النتاج الفكري التربوي الأوراق والمناقشات والقرارات التي اتخذت في المؤتمرات الثقافية والتربوية التي عقدت في بعض الاقطار العربية أو التي عقدت على نطاق الوطن العربي وأشرفت عليها منظمات عربية قومية مثل اللجنة الثقافية التي أشرت إليها، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد الجامعات العربية واتحاد المعلمين العرب واتحاد الأطباء العرب... إلخ.

إن اللجنة الثقافية ووريثتها وبديلتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أصدرت منذ عام ١٩٤٥ كثيراً من المطبوعات - تربو على المائة، حسب تقديري - وعدداً من المجلات الاختصاصية في التربية والأبحاث التربوية والثقافة وتعليم الكبار ومكافحة الأمية وتكنولوجيا التربية وتعريب المصطلحات العلمية.

ويمكن أن نذكر ضمن ذلك أيضاً ما يقوم به مكتب التربية لدول الخليج العربية في الرياض، وتابعه مركز البحوث التربوية لدول الخليج العربية في الكويت.

كذلك يمكن أن يدخل ضمن الفكر التربوي بعض الدراسات التي وردت في أدبيات الأحزاب والتنظيمات العربية وبعض المؤسسات المهتمة بقضايا الأمة العربية وبمصيرها مثل مركز دراسات الوحدة العربية ومعهد الانماء العربي، ويدخل ضمن الفكر التربوي العربي ما جاء في دساتير بعض الأقطار العربية وقوانينها بشأن التربية والتعليم، وكذلك ما جاء في المناهج الدراسية والكتب الدراسية والتوجيهات الإدارية أو الفنية للمدارس.

وغني عن البيان أن البحث في الفكر التربوي العربي المعاصر لا تكتمل صورته ما لم نرجع إلى **القرآن الكريم** والأحاديث النبوية الشريفة حول العلم والعلماء والتعلم والتعليم، وما جاء في كتابات بعض المفكرين العرب المسلمين حول التربية والتعليم وبصورة خاصة ما جاء في كتابات مفكرين ومربين أمثال الفارابي وابن رشد وابن سينا والغزالي وابن خلدون وغيرهم مما له أثر في الفكر التربوي العربي المعاصر.

أما خارج الوطن العربي والفكر التربوي العربي النابع في داخل الوطن العربي فهناك بطبيعة الحال التأثيرات الأجنبية المتعددة المصادر. وتكون البلاد الأجنبية التي درس فيها مربونا أثناء تتلمذهم أحد هذه المصادر، كما تكون المؤسسات التربوية الأجنبية من أمثال الجامعة الأميركية في بيروت، وجامعة القديس يوسف في بيروت أيضاً والجامعة الأميركية في القاهرة، وجامعة الحكمة التابعة للآباء اليسوعيين الأميركان في بغداد - بالرغم من أنها لم تعد قائمة الآن - والمدارس الأجنبية الثانوية والابتدائية ورياض الأطفال الأجنبية تكون مصدراً آخر. كذلك تكون لجان الخبراء الأجانب التي استقدمتها بعض الحكومات العربية من أمثال لجنة مونرو في العراق ولجنة كلاباريد في مصر مصدراً آخر.

وأخيراً وليس آخراً، يجب أن نذكر اليونسكو ومؤسساته الإقليمية في الوطن العربي مثل مركز اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ومقره في بيروت كأحد المصادر الأجنبية أو بالأحرى الدولية التي تركت آثارها في الفكر التربوي العربي المعاصر.

ويظهر هذا العرض الموجز صعوبة الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، بله جوانب محددة منه. ولذلك لا بد من الاقتصار على أمثلة من التيارات الفكرية التربوية المعاصرة في الوطن العربي. وهذا ما سوف آتي على ذكره فيما بعد.

إن ذكر الأمثلة بطبيعة الحال لا يغني عن الدراسة الشاملة. ويا حبذا لو قامت إحدى الجامعات العربية أو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتبني مثل هذه الدراسة. وأعتقد أن مثل هذه الدراسة ستكون مكملة للدراسة التي تقوم بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع مكتب التربية لدول الخليج العربية والجامعة الأردنية والتي موضوعها **الفكر التربوي العربي الإسلامي منذ قبيل ظهور الإسلام إلى الحرب العالمية الأولى.**

أولاً: الفلسفة التربوية العربية

يردد كثير من المشتغلين في الحقل التربوي والتربويون منهم بخاصّة، بأنه ينبغي أن يكون للتربية والتعليم فلسفة تربوية واضحة المعالم، وذلك لكي تكون هذه الفلسفة دليلاً لمن يمارس التعليم أو يوجهه من إداريين ولمن يخطط له ولمناهجه ولمن يؤلف الكتب المدرسية.

وإن المربين العرب في هذا الكلام يرددون مقولة المربين الغربيين حول الفلسفة التربوية، ولكن لا بد من إدراك الفارق الناتج من اختلاف الثقافتين الغربية والعربية الإسلامية، وإلا ضعنا في متاهات فلسفية تحجب الرؤية أمامنا بدلاً من أن توضحها.

لو أخذنا المجتمع الإشتراكي مثلاً متمثلاً في الاتحاد السوفياتي والصين، وغيرهما من المجتمعات الاشتراكية، فإن الفلسفة التربوية في هذه المجتمعات تنطلق من الفلسفة المادية الديالكتيكية (أو الماركسية) فقط. وفي ضوء هذه الفلسفة تصبح الفلسفة التربوية ملتزمة مائة بالمائة بالماركسية وليس بشيء آخر سواها. صحيح ان التربية في الاتحاد السوفياتي تتأثر بتراث الشعوب السوفياتية ولكن بعد أن يختار من هذا التراث ما لا يتعارض والماركسية. فالدين المسيحي الأورثوذوكسي تراث عميق ومتأصل في الشعوب الروسية والأوكرانية والروسية البيضاء مثلاً، والدين الإسلامي تراث عميق ومتأصل في شعوب جمهوريات آسيا الوسطى الإسلامية، ولكن لا نجد

أثـراً للتراث الأورثوذوكسي المسيحي أو الإسـلامي في التربيـة السوفيـاتية. ليس هـذا فقط، وإنما تفسر الظواهر الطبيعية والاجتماعيـة في ضوء الفلسفـة الماركسيـة فقط، أي انّ أيّ تفسـير آخر يختلف عن التفسـير الماركسي لا يمكن أن يـأخذ حقـه من العـرض الموضوعي، بل في الغالب يوصف أي تفسير آخر بأنه خطأ.

ولـو أخذنـا المجتمعات الغـربية الأمـريكية والأوروبيـة، فإنها تصف نفسهـا بأنها مجتمعات جمعية Pluralistic أي أنها تسلم بوجود تنوع فيها في العقيدة السياسية والدينيـة والاقتصادية والاجتماعية ضمن الوحدة. وتصف ذلك بأنه التنوع ضمن الـوحدة Variety within unity ومعنى هـذا أنـه لا يمكن القـول - كـما يـذهب إلى ذلـك البعض - بـأن الفلسفة التي تتبعها الـولايات المتحـدة الامريكيـة هي الفلسفة الـبراغماتيـة أن هذا غـير صحيـح. نعم ظهر في الـولايات المتحـدة الامريكيـة عدد من الفـلاسفـة الـبراغـماتيـين البـارزين مثـل وليم جيمس William James وبـيرس Pierece وجـون ديـوي John Dewey، ولكن ليس معنى هـذا أن الفلسفة الـبراغـماتيـة أصبحت الفلسفـة الـرسميـة للولايات المتحدة الامـريكية أو الفلسفـة الوحيـدة، كما هي الفلسفـة الماركسيـة بالنسبـة للاتحاد السوفياتي. ففي الولايات المتحدة الامريكية فلاسفة مثاليـون من مدارس مختلفـة ولهم اتباع كثيرون. فالذين يدينون بالعقيدة الكاثوليكية من الأمريكيين مثلاً، أقرب لأن يتقبلوا الفلسفة المثالية. وفي الولايـات المتحدة الامـريكية فـلاسفة واقعيـون، وفلاسفـة وجوديون، وفلاسفة تحليليون، ولكل منهم أتباعه. ولذا فلا توجد في الـولايات المتحـدة الامريكية فلسفة تستند إليها التربية، وانما تستند التربية إلى مصادر مختلفـة، ربما المصـدر الأقوى بينها هو ما يسمى بالفلسفة الاجتماعية للولايـات المتحدة الامـريكية، والتي يمكن أن تعبر عنها عبارات مثل الحرية الفكرية، وحرية الصحافة، وحرية الاجتـماع، وحريـة التـنظيم، وتكافؤ الفـرص، والانتخابـات، والـديمقـراطيـة والعـدالـة واحـترام كـرامـة الإنسان... إلخ. وبطبيعة الحال فإنه لا يوجد تفسير واحـد لكل من هـذه العبارات. ولكن بالرغم من هذا فإنه يمكن الاتفاق على بعض العناصر المشتركة لتكوين ما يمكن أن يسمى فلسفة اجتماعية تسترشـد بها الـتربية في رسم سيـاساتهـا التربـوية واسـتراتيجياتهـا وخططها. وكل هذا يختلف عما يجري في الاتحاد السوفياتي...

ويأتي بنا هـذا إلى الفلسفة الـتربويـة في الوطن العـربي. ويقال لنـا إن الفلسفة التربوية في الوطن العربي ينبغي أن تكون مبنية على فلسفة اجتماعية، التي هي بدورهـا ينبغي أن تكون مبنية على فلسفة عامة. وهنـا أسأل: أيـة فلسفة ينبغي أن تبنى عليهـا الفلسفة الاجتماعية التي تبنى عليها الفلسفة التربوية؟

إننا نعرف أن هناك فلسفات تقليدية مثل المثالية والواقعيـة ومدارسهـا المختلفة، كما أن هناك فلسفات حديثة مثل البراغماتية والتحليلية والوجودية والماركسية. فأية هذه

الفلسفات نختار لكي نشيد عليها فلسفتنا الاجتماعية، وبالتالي فلسفتنا التربوية؟ ومن سيختار هذه الفلسفة؟ إن هذا الأمر شائك بالنسبة لنا لأنّ المجتمع العربي لم يختر أياً من هذه الفلسفات من جهة، ولأن أياً من هذه الفلسفات لا تكفي لتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية بالنسبة لمجتمعنا، كما لا تكفي لتوجيهنا وتلبية أهدافنا من الحياة من جهة أخرى. والسبب، فيما أرى، أننا درجنا على أسلوب في الحياة، وفي النظر إلى الناس والأشياء فيما حولنا، نابع بصورة أساسية من التعاليم الإسلامية كما هي واردة في القرآن الكريم وفي السنة، وما في القرآن الكريم وما في السنة ليس فلسفة بالمعنى المحدد للفلسفة.

فالفلسفة فكر خلقه الإنسان، وما جاء في القرآن والسنة أوامر وارشادات وبيانات ذات مصدر سماوي. ولذا فإن القول بأنه ينبغي أن تكون لنا فلسفة تربوية نابعة من فلسفة اجتماعية نابعة بدورها من فلسفة عامة يحتاج إلى وقفة أو مناقشة. ما دام تأثير القرآن والسنة كبيراً جداً في الفكر العربي الإسلامي، والفكر التربوي العربي جزء من الفكر العربي الإسلامي، فالأفضل أن نتكلم عن فكر تربوي يستند إلى الفكر العربي الإسلامي من جهة، والظروف الراهنة التي تمر بها الأمة العربية من جهة أخرى. ربما يمكن أن نستبدل الفكر العربي الإسلامي بالايديولوجية أو العقيدة العربية الإسلامية. وعندئذ يجوز أن نقول إنه ينبغي أن تكون لنا نظرة اجتماعية بدلاً من فلسفة اجتماعية نبني عليها سياستنا التربوية. قد يبدو هذا كأنه مجرد إبدال كلمات بكلمات أخرى ولكنه بالنسبة لي أكثر من ذلك. إنه استعمال كلمة أكثر وضوحاً وهي «نظرة» من كلمة أخرى أقل وضوحاً إن لم تكن غامضة إلى حد ما وهي فلسفة. ان «نظرة» التي أفضلها شبيهة بكلمة Weltaunchung الألمانية.

بعد هذا التمهيد. لننتقل إلى استعراض بعض الأفكار التي وردت تحت عنوان «الفلسفة التربوية العربية».

إن أكثر الذين كتبوا عن هذا الموضوع عنوا بالفلسفة التربوية ما يمكن أن نسميه الأسس أو المبادىء التي يمكن أن ترسم الأهداف التربوية في ضوئها. فذكر البعض أن هذه المبادىء يمكن أن تشمل، مثلا لا حصراً، تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال والتلاميذ، واحترام شخصية المتعلم، والتعليم للجميع. وكل هذه المبادىء يمكن أن تدرج تحت اسم السياسة التعليمية.

ولكن البعض وقع في مأزق حين حاول أن يقول إن فلسفة المجتمع العربي هي فلسفة تجمع بين المثالية والواقعية. إنه اختار فلسفتين متناقضتين في الأصل وجمع بينهما ـ ولا أعرف ماذا سمّى الفلسفة الجديدة هل هي الفلسفة التوفيقية أو التوافقية؟ ـ

بدون مبرر. إنه يعرف أن الإسلام يسلم بوجود الأشياء المحسوسة إلى جانب الأشياء غير المحسوسة، ويسلم بالمعرفة الحسية إلى جانب المعرفة غير الحسية، والقيم الثابتة إلى جانب القيم غير الثابتة، فتوهم أنه يمكن أن يقول بأن الفلسفة التوافقية تتماشى مع تعاليم القرآن والسنة. ولكن هل من ضرورة إلى ذلك؟

حاول جماعة من أساتذة التربية في البلاد العربية اجتمعوا في ندوة بدعوة من دائرة التربية بالجامعة الاميركية في القاهرة وضع مقترح سموه فلسفة التربية في البلاد العربية. ولو تصفحنا بعض المبادىء التي ذكروها لما وجدناها تختلف عن المبادىء التي سبق وذكرتها قبل حين: التربية للجميع، تكافؤ الفرص التعليمية، الديمقراطية، كرامة الإنسان، فهل هذه حقاً فلسفة تربوية أم هي سياسية تربوية أم نظرية تربوية؟

ولكن هل هناك في الفكر العربي المعاصر ما يمكن أن نسميه «نظرة إلى العالم»؟ نعم إنه موجود. ولكن مصدر هذه «النظرة إلى العالم» هو القرآن الكريم والسنة، وليس أية فلسفة من الفلسفات التقليدية أو الحديثة. يجوز أن نلاحظ أن نظرة بعض هذه الفلسفات تتفق مع النظرة الإسلامية إلى العالم أو تختلف عنها، ولكن هذا لا يجعل النظرة الإسلامية فلسفة بالمعنى المحدود لاصطلاح فلسفة. وقد وجدنا في الفكر العربي الإسلامي في الماضي من كان لا يرى تعارضاً بين الدين الإسلامي والفلسفة (وكانت الفلسفة آنذاك قاصرة في الغالب على الفلسفة اليونانية) مثل ابن رشد، ومن كان يرى التعارض مثل الغزالي.

ما هي بعض عناصر «النظرة الإسلامية إلى الكون»؟ يمكن القول إن الإسلام أكد على طلب العلم وفضله. ومما جاء في القرآن الكريم حول ذلك ﴿إقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. إقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علّم الإنسان ما لم يعلم﴾. وجاء في القرآن الكريم أيضاً: ﴿هل يستوي الذين يعلمون والذي لا يعلمون﴾ وكذلك ﴿يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾ وكذلك ﴿وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون﴾ وقال الرسول (ص): «العلماء ورثة الأنبياء». وقال كذلك: «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة». وقال أيضاً: «من أراد الدنيا فعليه بالعلم، ومن أراد الآخرة فعليه بالعلم ومن أرادهما معاً فعليه بالعلم». وكلمة العلم هنا عامة وغير قاصرة على حقل خاص كالعلم بأمور الدين فقط.

١ ـ وأكد الإسلام على الايمان بالله الواحد الأحد وجاءت في القرآن الكريم كثير من الآيات التي تؤكد على هذا الإيمان. ﴿قل هو الله أحد. الله الصمد. لم يلد ولم يولد. ولم يكن له كفواً أحد﴾ ﴿خلق السماوات والأرض بالحق وصوّركم فأحسن صوركم، وإليه المصير﴾.

٢ ـ كما أكد الإسلام على الإنسان وتكريمه. فقد جاء في القرآن الكريم: ﴿ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضّلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً﴾.

٣ ـ وأكد الإسلام على الحوار والاقناع وجاء في القرآن الكريم كثير من الآيات حول ذلك، منها ﴿لا إكراه في الدين، قد تبين الرشد من الغي﴾ ﴿ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعاً، أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين﴾.

٤ ـ وأكد الإسلام على أن الحكم بين المسلمين أو الناس بالشورى. ﴿وأمرهم شورى بينهم﴾.

٥ ـ وأكد الإسلام على العدل والعدالة الاجتماعية والتكافل الاجتماعي ﴿وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل﴾.

٦ ـ وأكد على الاخوة بين البشر ﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة﴾. ﴿الذي خلقكم من طين ثم قضى أجلا...﴾. ﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وانثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾.

٧ ـ وأكد الإسلام على قدرة الإنسان على التعلم وعلى تغيير ما في نفسه. ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم﴾ ﴿وعلمتم ما لم تعلموا أنتم ولا آباؤكم﴾ ﴿وقدّره منازل لتعلموا عدد السنين والحساب﴾.

٨ ـ وأكد الاسلام على التفكير واستخدام العقل والذكاء البشري. ﴿أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها﴾. ﴿ولقد تركنا منها آية بينة لقوم يعقلون﴾.

٩ ـ وأكد الإسلام على العمل. ﴿من آمن بالله واليوم الآخر وعمل صالحاً فلهم أجرهم عند ربهم﴾. ﴿ومن عمل صالحاً من ذكر أو انثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون الجنة﴾. ﴿من عمل صالحاً فلنفسه، ومن أساء فعليها، وما ربك بظلّام للعبيد﴾.

والخلاصة أن هناك «نظرة إسلامية إلى الكون» يمكن تلخيصها فيما يلي: الإيمان بالله تعالى خالق الكون، وأنه خلق الإنسان وكرّمه، وأنه زوده بالعقل والوجدان لكي يتعلم ويعرف، وأنه أمره بمعاملة أخيه الإنسان معاملة إنسانية، وأنه وجهه إلى السلوك وفق الأخلاق الفاضلة، وأن عليه أن يعمل ويعمر الأرض التي استخلفه عليها، وأن ينظم علاقاته على أساس من العدل والشورى، وأن بني البشر سواسية وأن أكرمهم عند الله اتقاهم وأكثرهم نفعاً لبني جنسهم.

إن هذه النظرة لو أننا سلكنا بموجبها فإنها تعطينا القوة والإرادة لمجابهة أي تصد لحضارتنا ولأمتنا، تمنحنا الإيمان بقضيتنا، والعمل الجدي لبناء أنفسنا، وتحمل التضحيات في سبيل ذلك، والسير بكل صبر ومثابرة نحو تحقيق أهداف أمتنا في مسايرة ركب الحضارة المعاصرة، وضمان الأمن القومي لكل الوطن العربي والإسهام في تقدم البشرية قاطبة.

قلت إن هذه النظرة تعطينا القوة والإرادة لمجابهة أي تصد لحضارتنا ولامتنا.

ولكنها ينبغي أن تشفع بالتخطيط لبناء مجتمع قوي متحد آخذ بتلابيب العلم الحديث والتكنولوجيا الحديثة وأساليب التنظيم والإدارة المتطورة. بكلمة أخرى، ينبغي أن نربط بين نظرتنا إلى الحياة وبين بناء أمة عربية قوية صامدة أمام التحديات ومُهابة الجانب. وأرجو أن لا يكون هذا مجرد حلم، إنه ممكن التحقيق. والمطلوب منّا أفراداً وأقطاراً وأحزاباً وجماعات أن نمتثل لقوله تعالى: **﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾** صدق الله العظيم.

ثانياً: الأهداف العامة للتربية في الوطن العربي

عولجت الأهداف العامة للتربية في الوطن العربي تحت عناوين مختلفة مثل السياسة التربوية والاستراتيجية التربوية والأهداف التربوية.

إن استعمال مصطلح الأهداف التربوية هو أقدم هذه المصطلحات ونجده شائعاً في الأدبيات التي نشرت في النصف الأول من القرن الحالي، أما المصطلحان الآخران فقد استخدما في النصف الثاني من هذا القرن. وتستعمل هذه المصطلحات للدلالة على الشيء نفسه أحياناً، كما تستعمل للدّلالة على أشياء محدّدة أحياناً أخرى.

الأهداف التربوية: استخدم هذا المصطلح في كثير من المناهج الدّراسية التي طبقت في البلاد العربية. فنجد مثلاً ذكر الأهداف التربوية العامة للنظام التربوي ككل، أي تلك الأهداف التي تشمل المراحل الدراسية الابتدائية والثانوية، كما نجد ذكر الأهداف الخاصة بكل مرحلة أو بكل سنة دراسية أو بكل موضوع.

والأهداف التربوية العامة هي التي تحدد الاتجاه الذي تسير بموجبه المناهج الدراسية، وتوضع على أساسه الكتب الدراسية، ويسترشد به المدرس في الفصل والمدير (أو الناظر) في المدرسة المسؤول عنها والموجه أو المفتش في عمله التوجيهي أو التفتيشي، ووزارة التربية هي المسؤولة عن وضع الأهداف عادة.

ونجد أن أغلب المناهج الدراسية في الأقطار العربية تذكر أن الهدف العام من التربية والتعليم فيها هو تكوين المواطن الصالح، القوي في جسمه والسليم في عقله والفاضل في خُلُقه، المتزود بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وأرقام، والمتمكن من بعض المهارات المتخصصة (بالنسبة للتعليم المهنى) والمتزود بالمعلومات الأساسية في العلوم الطبيعية والاجتماعية، المطلع على تراثه الحضاري والمقدر له، والمتمسك بدينه.

لو قارنّا هذه الأهداف العامة بأمثالها من الأهداف العامة للتربية في كثير من بلدان العالم ـ والعالم المتقدم منها ـ لوجدنا أنها لا تختلف عنها كثيراً. ربّما يكون الفرق

بين الأهداف في نظمنا التربوية والأهداف في نظم تلك البلدان هو مدى تحقيق هذه الأهداف. إنني ميّال للاعتقاد ـ وهو اعتقاد يحتاج إلى إثبات ـ أن مدى تحقيق نظمنا التربوية للأهداف التربوية العامة، حتى بشكلها الذي عرضته، هو دون ما ينبغي، بالنسبة لأمة تواجه أخطاراً كبيرة كأمتنا العربية. ولكن الأهداف التربوية أخذت منعطفاً جديداً بعد انشاء جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥، وبدء نشاط اللجنة الثقافية فيها، وكذلك بدء نشاط المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وريثة اللجنة الثقافية، وكذلك بعد ثورة ٢٣ تموز/يوليو ١٩٥٢ في مصر أو ثورة ١٤ تموز/يوليو ١٩٥٨ في العراق وما حدث بعدهما من تطورات في الوطن العربي.

وقد بدأت **اللجنة الثقافية** عملها بصياغة **معاهدة ثقافية** بين أعضائها وقد أقرّها مجلس جامعة الدول العربية في عام ١٩٤٥. وكان من جملة موادّ هذه المعاهدة أنّ على كل دولة أن تشكل «هيئة محلية تكون مهمتها العناية بشؤون التعاون الثقافي بين الدول العربية، وتُترك لكل دولة الحرية في تشكيل هذه الهيئة». كما نصت المادة الثانية عشرة منها على أن «تتفق دول الجامعة العربية على أن تدخل في مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وآدابها ما يكفي لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وحضارتها...»، ونصت المادة الثالثة عشرة على أن تعمل دول الجامعة العربية على تعريف أبنائها بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية في سائر البلاد العربية وذلك بواسطة الإذاعة والتمثيل والسينما والصحافة وبغيرها من الوسائل، وبانشاء متحف للحضارة والثقافة العربية وبامدادها بما ييسر نجاحها وإقامة معارض دورية للفنون والمنتجات الأدبية ومهرجانات عامة ومدرسية في مختلف البلاد العربية. اضافة إلى ذلك فقد نصت المعاهدة على تشجيع كثير من أوجه النشاط الثقافي والتربوي والرياضي والكشفي بين البلاد العربية.

إنه لم يكن من الممكن في ذلك الوقت الاتفاق على أهداف تربوية موحدة للأقطار العربية، ولذلك اقترح التعاون التربوي الثقافي كبديل لها. ولكننا سنجد أن هذا الموقف قد تغير بعد ذلك. إلا أن الأنشطة المتعددة التي أشرفت عليها ونظمتها اللجنة الثقافية أدت إلى بلورة فكر تربوي يقترب من الوحدة. ومن أهم هذه الأنشطة انعقاد عدد من **المؤتمرات الثقافية** ـ التي كانت في حقيقتها تربوية، **ومؤتمرات وزراء التربية العرب** التي كانت تحاول توحيد الاتجاهات والنظم التربوية في البلاد العربية، وكذلك انعقاد عدد من الندوات والحلقات التي عالجت مواضيع خاصة، كإعداد المعلم العربي (١٩٥٧)، وأسس التربية في العالم العربي (١٩٦١)، ومشكلات التعليم الجامعي (١٩٦١). وكانت معالجة هذه المواضيع تمسّ الأهداف التربوية أحياناً إلى جانب تطرّقها إلى بعض النواحي الأخرى.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد عقدت بعض الاتفاقيات الثقافية الثنائية أو الثلاثية بين بعض الاقطار العربية، ومن هذه الاتفاقيات الاتفاق الذي عقد بين المملكة الأردنية الهاشمية وحكومة الجمهورية السورية وحكومة جمهورية مصر في عام ١٩٥٧. وقد ورد في بعض بنود هذه الاتفاقية مما يتصل بالأهداف التربوية العامة ما يلي:

«إن حكومة المملكة الأردنية الهاشمية
وحكومة الجمهورية السورية
وحكومة جمهورية مصر،

إيماناً منها بأن وحدة الفكر والثقافة مقوّم أساسي من مقومات الوحدة العربية المنشودة، واستجابة للدعوة التي تنادى لها قادة الفكر والقومية العربية،

ورغبة في تنشئة مواطن عربي يعمل من أجل وطن عربي واحد، ويقدّر مسؤولياته والتزاماته حيال النضال العربي المشترك لعزة الأمة العربية ومجدها،

وتنفيذاً لما جاء في المادة التاسعة من ميثاق جامعة الدول العربية المؤرخ في الثامن من ربيع الثاني عام ١٣٦٤ هـ الموافق (١٩٤٥/٣/٢٢ م)،

وتمشياً بالنص والروح مع المعاهدة الثقافية المعقودة بين دول الجامعة العربية المؤرخة في الثاني والعشرين من ذي الحجة عام ١٣٦٤ هـ الموافق (١٩٤٥/١١/٢٧ م)،

وبعد المباحثات والدراسات التي قام بها مندوبو هذه الدول في مؤتمر الوحدة الثقافية العربية الذي اجتمع في القاهرة بين السادس عشر من رجب عام ١٣٧٦ هـ الموافق (١٩٥٧/٢/١٦ م) إلى الثامن والعشرين من رجب عام ١٣٧٦ هـ الموافق (١٩٥٧/٣/٢٨ م)،

وبعد المشاورات التي تمت بين وزراء التربية والتعليم لهذه الدول في اجتماعاتهم بدمشق. بين الحادي والعشرين من شعبان عام ١٣٧٦ هـ الموافق (١٩٥٧/٣/٢٣ م) والثالث والعشرين من شعبان عام ١٣٧٦ هـ الموافق (١٩٥٧/٣/٢٥ م)،

ورغبة منها في عقد اتفاق التعاون وتنسيق الجهود في سبيل هذه الغايات... وأما مواد الاتفاق فتنص على ما يلي:

ـ المادة الأولى: تتفق الدول المتعاقدة على أن يكون هدف التربية والتعليم فيها بناء جيل عربيّ واعٍ مستنير، يؤمن بالله وبالوطن العربي، ويثق بنفسه وأمته، ويستهدف المثل العليا في السلوك الفردي والاجتماعي، ويستمسك بمبادىء الحق والخير، ويملك إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الايجابي، متسلحاً بالعلم والخلق، لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة.

ـ المادة الثانية: تعمل الدول المتعاقدة على احكام التعاون بينها في ميادين العلم والتربية والثقافة، وارساء دعائمها على أساس من التكافل والتكامل، وتعمل بصفة خاصة على تبادل المعلومات وثمرات البحوث العلمية والفنية وتبادل الأساتذة والمدرسين، وقبول الطلبة بالمدارس

والمعاهد والجامعات، وعقد المؤتمرات والاجتماعات والحلقات الدورية والتدريبية، وتنسيق ألوان النشاط الرياضي والفني، وتحقيق التعاون بين الهيئات والمجالس المختصة بهذه الشؤون حكومية وغير حكومية وفقاً لما هو وارد في الملحق رقم (١) المرافق لهذا الاتفاق.

ـ المادة الثالثة: تضع وزارات التربية والتعليم في الدول المتعاقدة برنامجاً لتبادل المعونات الفنية والخبراء فيما بينها، بما يحقق تكافل النهضة العلمية والتربوية والثقافية في مختلف مراحل التعليم العام والفني والجامعي والعالي، ويعاد النظر في هذا البرنامج وتقوم نتائجه في فترات دورية».

وفي عام ١٩٥٨ **عقد ميثاق الوحدة الثقافية العربية بين حكومة الجمهورية العراقية وحكومة الجمهورية العربية المتحدة**. وجاء في نص الميثاق «ان حكومة الجمهورية العراقية وحكومة الجمهورية العربية المتحدة، تحقيقاً لما نصّ عليه دستوراهما من أنهما جزء من الأمة العربية، وتمشياً بالروح مع ما رسمه دستوراهما من أن المواطنين بجميع فئاتهم شركاء متعاونون في الوطن والحياة القومية، وتمكيناً للمواطن من أن: يمارس حياته على أساس من الشعور الواعي بالكرامة الفردية والتكافل الاجتماعي المستنير، واستجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الأمة العربية، وإيماناً بأن وحدة الفكر والثقافة أساس لوحدة الشعب العربي في كل مكان، وتثبيتاً لأركان القومية العربية التي لا تعرف التمييز بين مواطنيها في الجنس أو المذهب أو العقيدة و. . . (اشارة إلى ميثاق الجامعة والمعاهدة الثقافية والاتفاقية الثنائية المعقودة بين العراق وج. ع. م.) ورغبة في عقد ميثاق لتقوية التعاون وتنسيق الجهود في سبيل تحقيق هذا الهدف. . . اتفقنا على:

«المادة الأولى ـ يكون هدف التربية والتعليم: بناء جيل عربي واع مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن العربي، يدرك رسالته القومية والإنسانية، ويثق بنفسه وأمته، ويستمسك بمبادىء الحق والخير، ويستهدف المثل العليا في السلوك الفردي والاجتماعي، ويملك إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الايجابي، متسلحاً بالعلم والخلق، لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة».

«المادة الثانية ـ يتعاون الطرفان تعاوناً كاملاً:

«في ميادين العلم والتربية والثقافة وإرساء دعائمها على أساس من التكافل، ويعملان بصفة خاصة على تبادل المعلومات وثمرات البحوث العلمية والفنية، وتبادل الأساتذة والمدرسين، وقبول الطلبة بالمدارس والمعاهد والجامعات، وعقد المؤتمرات والاجتماعات والحلقات الدورية والتدريبية، وتنسيق ألوان النشاط الرياضي والفني، وتحقيق التعاون بين الهيئات والمجالس المختصة بهذه الشؤون، حكومية وغير حكومية (وفقاً لما هو وارد في الملحق رقم (١) المرفق بهذا الميثاق)».

«المادة الثالثة ـ يتبادل الطرفان المعلومات الفنية والخبراء بما يحقق تكامل النهضة العلمية والتربوية والثقافية في مراحل التعليم العام والفني والجامعي والعالي. ويوضع لذلك برنامج تُقوّم نتائجه ويعاد النظر فيه على فترات دورية».

ولهذا الميثاق سبعة ملاحق تعالج التفاصيل وتفصل الغايات والأهداف للميثاق وترسم الخطط والوسائل لتنفيذها.

وتعتبر الأهداف التربوية الواردة في هذا الميثاق، وتلك التي وردت في الاتفاقية

المصرية ـ السورية ـ الأردنية المشار إليها قبلاً، أول محاولة لوضع أهداف تربوية على نطاق قومي أو شبه قومي تشمل أكثر الجوانب التي يمكن أن تدرج في وثيقة خاصة بالأهداف التربوية العامة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الأهداف تعكس روح التحدي للأخطار التي تجابه الأمة العربية. فصفات الإيمان بالله وبالأمة والثقة بالنفس، والقوة والتحلي بالخلق والعلم كلها تعكس روح المجابهة للأخطار ـ والخطر الصهيوني والاستعماري، وخطر التخلف وخطر التجزئة، من أبرزها.

وانعقد في دمشق المؤتمر الثقافي العربي الرابع لدراسة موضوع التربية الوطنية. وكان من ضمن توصياته تحديد الهدف العام للتربية في البلاد العربية وفيما يلي التوصية الخاصة بالهدف العام كما أقرها مجلس جامعة الدولة العربية.

الهدف العام: يقر المؤتمر أن يكون هدف التربية والتعليم بصفة عامة في البلاد العربية هو: «بناء جيل عربي واعٍ، مؤمن بالله، مخلص للوطن العربي، يدرك رسالته القومية والإنسانية، ويثق بنفسه وأمته، ويستهدف المثل العليا في السلوك الفردي والاجتماعي، ويستمسك بمبادىء الحق والخير، ويملك إرادة النضال المشترك، وأسباب القوة والعمل الايجابي، متسلحاً بالعلم والخلق لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة». أي أن جميع الأقطار العربية الأعضاء في الجامعة تبنت الأهداف التربوية العامة التي سبق أن تضمنتها مواثيق عقدت بين مصر وسوريا والأردن في عام ١٩٥٧ وبين الجمهورية العراقية والجمهورية العربية المتحدة في عام ١٩٥٨.

وعقدت في القاهرة حلقة بحث أسس التربية في العالم العربي. وقد نظم المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في ج.ع.م هذه الحلقة «توثيقاً للروابط الثقافية والتربوية بين البلاد العربية، وتنسيقاً للجهود التي تبذلها هذه البلاد لتنشئة جيل عربي واعٍ قوي الايمان بالله وبالعروبة، يعمل على تنقية البلاد العربية من آثار الاستعمار ويسعى إلى جمع الصفوف وتحقيق الوحدة بين البلاد العربية».

وقد توصلت الحلقة إلى توصيات في خمسة حقول أساسية للتربية هي: (١) الأسس القومية والتراث العربي؛ (٢) الأسس الاقتصادية؛ (٣) الأسس الاجتماعية؛ (٤) الاسس النفسية؛ (٥) الأسس العلمية. ولما كان الحقل الأول هو أقرب الحقول إلى الأهداف العامة للتربية فسأنقله فيما يلي:

«أولاً: فيما يتعلق بالأسس القومية والتراث العربي:

لما كان من الضروري وضع فلسفة تربوية تستوحى من القومية العربية تكون أساساً لوضع المناهج والكتب وطرائق التعليم واعداد المعلمين وغير ذلك ولتكون بوجه عام بمثابة الروح الموجهة لكل عمل تعليمي،

ولما كان الجانب الثقافي من أبرز مقومات القومية العربية، ولما كان التراث العربي هو الرابطة التي جمعت شمل العرب وهو الذي أسهم في بناء حضارتهم وأوجد لهم مكانة سامية في تاريخ تطور المدنية الإنسانية عامة،

لذلك توصي الحلقة بما يأتي:

١ ـ أن تستمد الفلسفة التربوية من دراسة الواقع العربي وتتضمن دراسة الواقع هذا دراسة الفكر العربي المتطور وخصائصه ودراسة المجتمع العربي، والتعرف على أوضاع البلاد العربية من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها. وأن تكون هذه الفلسفة متجددة متطورة تتبع المجال للنماء والتقدم.

٢ ـ أن تستمد الأهداف الكبرى للفلسفة التربوية من أسس القومية العربية وفي مقدمة هذه الأسس:

أ ـ الأساس القومي والإنساني.
ب ـ الاساس الديمقراطي.
ج ـ العدالة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية.
د ـ صالح الفرد والمجتمع معاً.

٣ ـ العناية أثناء تكوين العواطف والخلق في الناشئة بتقوية الإرادة على النضال في سبيل حق الأمة العربية لاستعادة مجدها بالتعاون التام بين الأفراد.

٤ ـ بذل الجهود من جانب المسؤولين عن التربية والثقافة في الدول والحكومات العربية، بترجمة هذه الأسس إلى مقومات سلوكية تتجلى في العمل التربوي اليومي، والتعاون بين هذه الدول من أجل بحث الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الغاية.

٥ ـ العناية بالتعريف بالتراث العربي في جوانبه المتعددة كالدين، واللغة العربية، والتاريخ العربي، والعلوم الطبيعية، والتجريبية، والفنون.

٦ ـ العناية بتعريف الناشئة برجالات الفكر العربي باعتبارهم الممثلين الحقيقيين الذين تتجلى في جهودهم وحدة الفكر العربي.

٧ ـ ضرورة الاهتمام بإحياء التراث العربي عن طريق بذل الجهود المشتركة والمنسقة من ناحية معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، ومن ناحية كل بلد عربي بغية جمع المخطوطات العربية ونشرها علمياً، ومع توجيه العناية إلى نشر المخطوطات الخاصة بالعلوم الطبيعية والتجريبية.

٨ ـ ضرورة الاهتمام بتوضيح الخصائص الأساسية للتراث العربي وعلى رأسها الطابع الإنساني والإيمان بحرية الفكر ورفع مكانة العلم والعلماء والاستمساك بالطريقة العلمية في البحث والتفكير والجمع بين العناية بالدراسات الفلسفية والأدبية والفنية من جهة، وبالعلوم الطبيعية والتجريبية من جهة ثانية».

والخلاصة أن الأهداف التربوية العامة قد تبلورت بشكل معقول، وكان هناك إجماع عليها من جميع الأقطار العربية الأعضاء في جامعة الدول العربية. ولكن هل

تمت ترجمة هذه الأهداف إلى «مقـومات سلوكيـة تتجلى في العمـل التربـوي اليومي»؟ وهل بذلت الحكومات العربية الجهـود من أجل بحث الـوسائـل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الغاية؟ هذا ما أعتقد أننا لا يمكن أن نرد عليه بالايجاب.

ولكن بالرغم من كل ما تحقق وما لم يتحقق من تحديد أهداف التربية العليـا في الأقطار العربيـة، فإن الاهتـمام بذلـك لم يتوقف عـلى المجالـين الرسمي والشعبي. فـإن البلاد العربية ـ على ما يظهر ـ لم تكن ترى في اللجنـة الثقافيـة لجامعـة الدول العـربية الأداة التي تكفي لتحقيق الجهود المطلوب بـذلها عـلى المستوى القـومي، وبخاصة بعد التقدم الذي حققته البلاد العربية بعد استقلالها جميعاً تقريباً.

ولذلك عملت عـلى تطويـر كل من اللجنـة الثقافيـة والإدارة الثقافيـة، ذراعها الإداري في الجـامعة العـربية، وتـطوير المعـاهدة الثقـافيـة التي أقـرت في عـام ١٩٤٥. ولذلك فعند انعقاد المؤتمر الثاني لوزراء التربيـة العرب في بغـداد عام ١٩٦٤ أقـر هذا المؤتمر وثيقتين مهمتين؛ الأولى خاصة بانشاء المنظمـة العربيـة للتربية والثقـافة والعلوم لتحل محل اللجنة الثقافية والإدارة الثقافية، وتتمتع باستقلال ذاتي عن جـامعة الـدول العربية على غرار المؤسسات الاختصاصية المرتبطة بهيئة الامم المتحدة كاليونسكو، أمـا الوثيقة المهمة الثانية فهي ميثاق الوحدة الثقافية العربية لتحل محل المعاهدة الثقافية.

ونظراً لأن ميثاق الوحدة الثقافية قفز بالتعـاون الثقافي عـامة وبتحـديد أهـداف التربية بخاصة إلى الأمام، فإني أورد فيما يلي ديباجته ومادتيه الأولى والثانية:

ميثاق الوحدة الثقافية العربية

استجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الأمة العربية، وايماناً بأن وحدة الفكـر والثقافة هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها الوحدة العربية، وبأن الحفاظ على التراث الحضاري العربي وانتقالـه بين الاجيال المتعاقبة وتجديده على الدوام، هو ضمان تماسك الأمة العربيـة ونهوضها بـدورها الـطليعي والابداعي في مجال الحضارة الانسانية والسلام العالمي المبني على أسس العدل والحرية والمساواة؛

وتنفيذاً لما جاء في ميثاق جامعة الدول العربية، ومتابعة لما حققتـه المعاهـدة الثقافيـة التي أبرمت بين الدول العربية في سنة ١٩٤٥؛

واعتزازاً بانضمام أجزاء من الوطن العربي إلى جامعة الدول العربية بعد خلاص هذه الأجزاء من ربقة الاستعمار؛

وتـطلعاً إلى استعـادة العرب أراضيهم المقـدسة المغتصبـة واستكمالهم حـريتهم في سائـر أجـزاء وطنهم، وانطلاقاً مما حققه مؤتمر الذروة بين ملوك العرب ورؤسائهم من وحدة الهـدف ووحدة الصف في مجالات واسعة من حياة الأمة العربية؛

ولما للتعاون في ميادين التربية والثقافة ورقيها من آثار فعالة في الإنسان والمجتمع العربي والقومية

العربية على الصعيد العالمي؛

وبما يؤدي إليه هذا التعاون من ضمان حقوق الانسان العربي في التعليم والحرية والكرامة والرفاهية وتمكينه من الإسهام في خدمة مجتمعه؛

وبما يؤدي إليه هذا التعاون من تطور هذا المجتمع وتقدمه على أسس متينة من قيمه الروحية الأصيلة، ومن العلوم الحديثة وتطبيقاتها؛

وبما يؤدي إليه هذا التعاون من إبراز الشخصية العربية في المجال العالمي وقدرتها على الوقوف في وجه قوى الشر العالمية المتمثلة في الاستعمار والصهيونية، واسهامها في إقرار السلام العالمي وقيامها بدورها التاريخي في بناء الحضارة الانسانية وتقدمها؛

توافق الدول العربية على الميثاق التالي للوحدة الثقافية العربية:

المادة الأولى

يكون هدف التربية والتعليم:

تنشئة جيل عربي واعٍ مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن العربي، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويستمسك بمبادىء الحق والخير والجمال، ويستهدف المثل العليا الانسانية في السلوك الفردي والجماعي.

جيل يهيء لأفراده أن ينمّوا شخصياتهم بجوانبها كافة، ويملكوا إردة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الايجابي متسلحين بالعلم والخلق، كما يسهموا في تطوير المجتمع العربي والسير به قدماً في معارج التطور والرقي، في تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة.

وتعمل الدول الأعضاء على رسم الفلسفة التربوية التي تنهض بهذا الهدف العام وعلى تعيين أهداف التربية في جميع مراحل الدراسة وابرازها في مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الأمة العربية على تربية شبابها من آمال.

المادة الثانية

تتعاون الدول الأعضاء تعاوناً كاملاً في ميادين التربية والثقافة والعلوم وارساء دعائمها على أساس من التكافل والتكامل، وتعمل بصفة خاصة على تنسيق انظمتها التعليمية وتطويرها وعلى تبادل الخبرات والمعلومات وثمرات البحوث العلمية والتقنية، وتبادل الأساتذة والمدرسين والخبراء، وقبول بالمدارس والمعاهد والجامعات، وتقديم المساعدات التقنية والمشاركة في إنشاء معاهد البحوث ومراكزها وعقد المؤتمرات والحلقات الدورية والتدريبية وتيسير انتقال المطبوعات العربية، وتنسيق ألوان النشاط الرياضي والفني وتحقيق التعاون بين الهيئات والمجالس المختصة بهذه الشؤون حكومية وغير حكومية».

وهكذا نرى من استعراضنا لما تم من تطور في رسم الأهداف التربوية العامة أو السياسة التربوية منذ عام ١٩٤٥ إلى وقت انشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم ومزاولتها لنشاطها أنه برزت بعض الظواهر في تحديد أهداف التربية.

١ ـ تأكيد قوي على وحدة الأمة العربية.

٢ ـ تأكيد على التحديات الخطيرة التي تواجه الأمة العربية متمثلة بصورة خاصة بالاستعمار والصهيونية وبالتخلف في ميادين الصناعة والعلم والثقافة والتربية. وهي تحديات لا بد للأمة العربية إن أرادت الحياة من التغلب عليها.

٣ ـ تأكيد على التكامل والتكافل والتنسيق والتوحيد بين الأنظمة التربوية والأنشطة التربوية والثقافية والعلمية في الوطن العربي.

٤ ـ تأكيد على ربط التربية بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأهمية التخطيط الاقتصادي والاجتماعي والتربوي في ذلك.

٥ ـ تأكيد متزايد على أهمية المعلم العربي في تطوير التربية من جهة وفي تحقيق الأهداف التربوية من جهة ثانية.

٦ ـ تأكيد على تربية المواطن العربي المؤمن بتراث الأمة وبقيمها الأصيلة ورسالتها الحضارية.

ولكن طيلة تلك الفترة نجد بين البلاد العربية من تحمست للأهداف التربوية الواردة في اتفاقية الوحدة الثقافية العربية، كما نجد بينها من أقرتها رسمياً ولكنها لم تعمل إلا القليل في سبيل تنفيذها. وظل كثير من المربين والمفكرين العارفين بالجهود الكبيرة التي بذلت منذ عام ١٩٤٥، أو غير العارفين بها، ينعون على التربية في البلاد العربية بأنها لا فلسفة لها، ولا سياسة لها، ولا استراتيجية لها، ولا أهداف واضحة لها. إن بعض هذا الكلام صحيح، ولكن بعضه غير صحيح كما بان لكم مما عرضته عليكم حتى الآن.

إن هذه الشكوى لا تقتصر على الوطن العربي. إنها تشمل العالم كله المتقدم منه والنامي. واذكر على سبيل المثال ظهور كتاب مهم في التربية في الستينات (١٩٦٨) بعنوان **أزمة التربية** لمؤلفه كومب. وقد أشار فيه إلى الأزمة التي تواجه التربية بخاصة في بلدان العالم الثالث. وظهر لليونسكو كتاب مهم عام ١٩٧٢ أعد بناء على طلب المجلس التنفيذي لليونسكو بعنوان **تعلم لتكون** وهو من وضع لجنة من أفاضل المربين في العالم ويرأسهم رئيس مجلس الشيوخ الفرنسي الأسبق. وأشار هذا الكتاب أو التقرير إلى كثير من المشاكل التربوية والحقائق الجديدة المتصلة بها، واقترح حلولاً لبعضها. وقد أثار الكتابان وبخاصة كتاب اليونسكو اهتماماً كبيراً، ووصل صدى ذلك إلى وطننا العربي.

لعل هذا وغيره من الأسباب التي كانت وراء تكليف **المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب** المنعقد في صنعاء في آخر عام ١٩٧٢، بأن يكلف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتشكيل لجنة عربية لوضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية. وقد تضمن القرار الطلب إلى اللجنة «أن تتولى على المستوى العربي وضع استراتيجية لتطوير التربية، يمكن لكل قطر عربي ان يستهدي بعناصرها الرئيسية في وضع خطط التربية».

وقد حدد مؤتمر وزراء التربية العرب بعض المبادىء والأساليب التي على اللجنة مراعاتها. ونظراً لأهمية هذه المبادىء بالنسبة إلى أهداف التربية العامة فإننا نوردها فيما يلي:

«بناء على ما تقدم (قرار تشكيل اللجنة) قرر مؤتمر الوزراء العرب **ضرورة التقاء الدول العربية على استراتيجية عامة واحدة لتطوير التربية بما يكفل العمل ضمن اطار قومي موحد يضمن لها بلوغ أهدافها القومية والإنسانية**(*)، على أن تنطلق هذه الاستراتيجية من المبادىء الأساسية التالية:

(أ) ضرورة تطوير المجتمع العربي بما يضمن الحفاظ على مقوماته الأساسية وهي الدين والحضارة العربية الإسلامية واللغة العربية والقيم الإنسانية والخصائص القومية وانفتاحه على تيار التقدم العلمي والتكنولوجي وتفاعله مع التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر المنسجمة مع خصائصه الأصلية.

(ب) ضرورة أن يكون الدين ركناً أساسياً في تربية الإنسان العربي بحيث تؤدي هذه التربية إلى انطلاق طاقاته الكامنة وإتاحة الفرصة له لاستثمارها، وإعداده لمواجهة جميع المطامع والتحديات التي تواجه الوطن العربي، وتحد من حريته واستقلاله، وتحول دون تقدمه وإسهامه في إثراء الحضارة الإنسانية وحفظ السلام في العالم.

(ج) ضرورة تفاعل التربية مع مختلف جوانب التنمية الشاملة واعتبار التربية أداة رئيسية لتحقيقها وضرورة تنسيق وتكامل التربية وتطورها مع خطط التنمية الشاملة.

(د) ضرورة الاستفادة من الدراسة العلمية للتراث العربي الاسلامي وما ينطوي عليه من مبادىء واتجاهات تربوية بناءة ومن تطوّر الفكر التربوي المعاصر.

(هـ) التزام المنهج العلمي في دراسة المشكلات التربوية ووضع الخطط اللازمة لتطوير التربية في الوطن العربي.

(و) تقدير امكانات الوطن العربي المستغلة والكامنة وحاجاته المتطورة وتطلعاته إلى التقدم والحياة الكريمة».

(*) وضع الخط تحت العبارة من قبل الباحث د. محمد ناصر.

أما الأسلوب فقد حدده المؤتمر على الشكل التالي:

«(أ) الاستفادة من المنظمات والأجهزة العربية في عملها بوضع دراسات متخصصة أو تقديم بعض الخدمات اللازمة لها.

(ب) الاتصال بوزارات التربية في كل قطر عربي لضمان التعرف على رأي المختصين العرب في القضايا التربوية الأساسية واقتراح الحلول لها.

(ج) الاستعانة بآراء أصحاب الاختصاص من الأقطار العربية المختلفة لضمان شمول النظرة وتكوين الفكرة المتكاملة عن المشكلات التربوية».

وقد أولت اللجنة في عملها عناية خاصة للقضايا التربوية التي تنفرد بها المنطقة العربية أو التي تظهر حدتها فيها؛ كقضية محو الأميّة وتعليم الكبار، وقضية التربية الدينية والقومية والعسكرية، وقضية استعمال اللغة العربية في جميع مواد التعليم ومستوياته، والتعليم في المناطق الريفية، وإدخال «العمل» في صلب العملية التعليمية، والاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية في التعليم.

وقد عملت اللجنة منذ تكوينها إلى حين انتهاء تقريرها المفصل (تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٧٦) على زيارة كثير من الأقطار العربية، ومنها أقطار الخليج العربي كافة، ومقابلة المسؤولين والمختصين في شؤون التربية والتعليم فيها ومحاورتهم بشأن القضايا التربوية في اقطارهم وفي البلاد العربية عامة. وطلبت منهم ومن حكومات تلك الأقطار إمدادها ببعض البيانات والإحصائيات التربوية. كما أنها استكتبت عدداً من المختصين في شؤون التربية والتعليم والاقتصاد والعلوم والتكنولوجيا والتاريخ في مواضيع خاصة للاستفادة منها في وضع التقرير. وعقدت ندوات خاصة في بعض الأقطار العربية وفي اليونسكو بباريس لمناقشة بعض القضايا التربوية. كما أن اللجنة عرضت مشروع تقريرها على عدد من المربين في الاقطار العربية لابداء ملاحظاتهم عليه. وعليه، يمكن القول إن التقرير يمثل من الناحية الفنية خلاصة تفكير مجموعة كبيرة من المسؤولين عن شؤون التربية والتعليم والاختصاصيين في الاقطار العربية، كما أنه يمثل من الناحية السياسية ثمرة من ثمرات الإرادة العربية في ضرورة وضع استراتيجية تربوية عربية عامة.

وقد أقر المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقرير اللجنة في دورته غير العادية المنعقدة في الخرطوم (آب/اغسطس ١٩٧٨).

ولا أظنني مبالغاً إذا قلت إن «تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية» يمثل أهم حدث فكري تربوي على المستوى العربي منذ إقرار اتفاقية الوحدة الثقافية العربية في المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد ببغداد عام ١٩٦٤، وانه ـ أي التقرير ـ سيلعب دوراً

كبيراً في توجيه التربية والتعليم في الأقطار العربية إلى نهاية الثمانينات وربما إلى ما بعد ذلك.

ولذا فسأتخذ من هذه الوثيقة التربوية مصدراً رئيسياً في محاولة لعرض الأهداف التربوية العامة للأقطار العربية.

تشير اللجنة إلى أهمية وجود فلسفة عربية متميزة وفلسفة تربوية في تقريرها فتقول[1]:

«والشكوى التي ألمحنا إليها من ضعف وتأخر في العلوم الحديثة تنصرف إلى الفلسفة أيضاً.

«فلا يخفى أن تطور العلوم الحديثة وتعدد ميادينها وتعقد قوانينها، وقيامها على الفرض والاحتمال دون الجزم واليقين، وتداخل بعضها مع بعض، وانطوائها على متضمنات معرفية وأخلاقية، يجعل الدراسات الفلسفية أمراً تدعو إليه الضرورة في العصر الحديث، وما تطرحه الحضارة الحديثة من مشكلات تتعلق بالإنسان ومكانته في الوجود ونظرته إلى نفسه وإلى المجتمع والكون والطبيعة، هذا كله يفرض تنمية الفكر الفلسفي والدراسات الفلسفية.

«ولا يكفي أن تنمو هذه الدراسات على اطلاقها بل إن اتصالها بأحوال الإنسان وأحوال المجتمع.... يجعلها لازمة للتعبير عن ذاتية الأمة ومواقفها المتميزة إزاء الكون والحياة، كما يجعلها مقياساً لخط الأمة في التقدم والرقي، وهادياً لها في مسيرتها نحو المستقبل وتحديد مقاصدها وغاياتها... والأمة العربية أشد ما تكون حاجة إلى مثل هذه الفلسفة المتميزة المعبرة عن خصائصها الذاتية ومواقفها الأساسية، وإذا كانت هذه الفلسفة المتميزة أمراً تقضي به الضرورة، فهي أشد لزوماً في مجال الفكر التربوي، فلا ينشأ فكر تربوي متميز لأية أمة تريد أن تبني نظاماً تربوياً ملائماً لطبيعة مجتمعها إلا بالاستناد إلى أسس فلسفية متميزة خاصة بها. فلا عجب أن ينشأ كثير من الفراغ الفكري في ميدان الاجتماع وفي ميدان التربية على وجه الخصوص، بسبب غياب فلسفة متميزة، مما يترتب عليه كثير من الحيرة والقلق والبلبلة وبخاصة في عصر تشتد فيه سرعة التغيير من ناحية، وتحتدم فيه الصراعات بين المذاهب الفكرية والاجتماعية من ناحية أخرى. وتنشأ جهود مركزة ومخططة وواسعة للدعاية لهذه المذاهب».

ويخيل لي أنه من وصف اللجنة لهذه الفلسفة انها ليست فلسفة بالمعنى التقليدي بقدر ما هي «نظرة إلى الكون».

وبطبيعة الحال، فإن هذه النظرة ضرورية لوضع أية استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية ونجد جذورها في الثقافة العربية الإسلامية.

ووضعت اللجنة يدها على هذا التراث في العبارة التالية:

«وإنما تكمن امكانيات الأمة العربية بوحداتها أقوى ما تكمن في عقيدتها وتراثها الحضاري وفي

---

(١) تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، ص ٨٤ - ٨٥.

ثرواتها البشرية الغنية.

«فإن ما يتوافر للأمة العربية من سلامة العقيدة كما هداها إليها الإسلام وما نشأ عنها من عراقة الحضارة وأصالة الثقافة، يجعل لها في العالم المعاصر رسالة عظمى في إصلاح أحوالها وإقامة نظام مجتمعاتها على أساس من القيم الإنسانية السامية في العدل والمساواة والتعاون والتكافل بين أبنائها، وفي الشورى ورعاية مصالح الأمة، وفي الدعوة إلى مثل هذا الاصلاح بين الشعوب الإسلامية خاصة، وشعوب العالم الثالث. فهي رسالة تنطوي على قوة روحية خالدة،تقف على مفترق طريق وعرة تمر بها الحضارة المعاصرة وهي تعاني من مشكلاتها لتثبت الأمة العربية وجودها الحضاري الإنساني في مستقبلها بعد أن أثبتت وجودها في ماضيها»[٢].

وترى اللجنة أن السياسات التربوية المدونة في بعض وثائق الدول العربية من دساتير أو قوانين تنعكس «أحياناً في برامج وتشريعات الحكومات على صور متفاوتة وعلى فترات متباعدة... وبصورة متفرقة مجزأة، غير متواصلة في مدتها ومداها، وقلما تنتظمها وثيقة تحيط بها، بَلْهَ أن تتميز بالشمول والتكامل، فتحيط بميدان التربية بتمامه، وتحقق الترابط بين أجزائه وقطاعاته. ويندر أن تنتقل من عرض الأهداف إلى تعيين سبل العمل ومساراته وتحديد الإجراءات الرئيسية لتحقيق تلك الأهداف، ولا هي في الغالب مما تتضح صلته بميادين النشاط الأخرى وبالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية من حركة المجتمع مما ينبغي أن تتميز به السياسات عامة ليتحقق لها الشمول والتكامل على مستوى مجتمعها وتعنى خاصة بالتنمية الشاملة فيه وبالأهداف القومية عامة. ويبدو النقص أوضح حين نتساءل عن مدى استناد مثل هذه السياسات التربوية المدونة وغير المدونة إلى فلسفة اجتماعية تربوية متميزة تكشف عن معالم محدودة في طبيعة المجتمع وخصائصه الثقافية والحضارية بين ماضيه وحاضره وعن تطلعاته إلى مستقبله وعن أهداف التربية في المساهمة في تحقيق تقدمه وتعني جميع ذلك بالتحليل الفكري المنسق»[٣].

وقد وضعت اللجنة لنفسها بعض الأسس التي ارتأتها لاقتراح الاستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية. وفيما يلي أهم هذه الأسس باختصار:

(١) «النظر إلى التربية باعتبارها منظومة شاملة تتفاعل اجزاؤها بعضها مع بعض، وتتكامل في وحدة تامة....

(٢) «إن منظومة التربية واحدة من جملة منظومات يشتمل عليها مجتمعها فلا يمكن النظر إليها نظرة سليمة وافية بمعزل عن مجتمعها....

(٣) «إن في الإسلام اسس الحياة السليمة للإنسان والمجتمع، وقد اهتدى به العرب كما اهتدت به أمم أخرى غيرهم فكان أساساً لحضارة إنسانية شاملة...

(٤) «إن العرب أمة واحدة، لها من مقومات القومية مجتمعة ما يندر أن يتوافر لغيرها من الأمم نخص منها وحدة اللغة ووحدة الثقافة ووحدة المصالح المشتركة والمصير الواحد....

---

(٢) المصدر نفسه، ص ٢٥.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٧٢ ـ ١٧٣.

(٥) «إن الأمة العربية لا يسعها أن تكون منعزلة عن المجتمع الدولي وعن الحضارة المعاصرة، بل إن من خصائصها على طول تاريخها، وفي أصول ثقافتها أن تتفتح على الشعوب الأخرى وثقافتها، وعلى الحضارة المعاصرة وانجازاتها. . .

(٦) «إن التربية في جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الإنسان بجملتها جسماً وفكراً ووجداناً وإرادة وخلقاً، تتحقق على خير وجوهها إذا شملت تلك النواحي وعملت على تكاملها. . .

(٧) «إن الاستراتيجية بحكم طبيعتها تستند إلى الواقع الذي تنطلق منه ولكنها لا تمتّ إلى المستقبل الذي تهدف إليه، واستراتيجية التربية لا بد لها من أن تأخذ بنظر الاعتبار واقع التربية العربية في مجتمعها. . . . .».

وبعد استعراض أنواع الاستراتيجيات اختارت اللجنة **استراتيجية التجديد الشامل للتربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي.**

إن هذه الاستراتيجية تتلافى جوانب النقص والقصور في الاستراتيجيات الأخرى. أما مبررات اختيارها برأي اللجنة فأهمها:

(١) «انها تترتب على منهجية تحليل النظم»، بمعنى أنها تنظر إلى التربية كمنظومة تتأثر وتؤثر في المنظومات الأخرى في المجتمع.

(٢) «تستند إلى أصول الإسلام وخصائصه الثقافية العربية في نظرتها إلى الإنسان ومكانته وإلى المجتمع وتعاونه، وإلى دور التربية في تحقيق التوافق والتقدم لها».

(٣) «انها تتفق مع الأهداف القومية للأمة العربية، وما تتطلبه من تربية الإنسان العربي تربية جديدة لتحمّل مسؤولياته القومية وبما تؤكده من قومية العمل العربي في مجال التربية وفي مجال التنمية الشاملة».

(٤) «انها تعتمد على استقراء حصيف للتاريخ الحديث وما كشف عن تطور الأمم والشعوب وعن دور التربية في تقدمها. . . .».

(٥) «انها استراتيجية توليفية تجمع بين الأنواع الثلاثة من استراتيجيات التغير وهي: الاستراتيجية العقلانية والاستراتيجية التوجيهية والاستراتيجية السياسية والإدارية، وتستفيد من مزاياها جميعاً».

(٦) «انها استراتيجية حضارية بتأكيدها على ربط تطور التربية والتعليم بتطور المجتمع العربي، وعلى جمعها بين الأصالة والتجديد وسعيها للارتفاع بنوعية الحياة للإنسان العربي ولتقدم الأمة العربية».

ثم تطرقت اللجنة إلى **مبادىء الاستراتيجية.**

تتميز استراتيجية التجديد الشامل للتربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي

إلى جملة من المبادىء الرئيسية. وتنظر اللجنة إلى هذه المبادىء ببالغ الأهمية لأنها ترى أنه يمكن أن تكون هذه المبادىء «نظاماً فلسفياً يمكن أن تستهدي به التربية العربية المعاصرة. . . وأن تؤلف خطوطاً عامة للسياسة التربوية فيها».

وفيما يلي هذه المبادىء مع شرح موجز جداً لكل منها:

١ ـ **المبدأ الانساني**: ويؤكد على مكانة الإنسان في المجتمع واعتماده على ذاته في تربية نفسه وتطوير شخصيته من جميع جوانبها. وعلى تمسكه بحقوقه وقيامه بواجباته.

٢ ـ **المبدأ الإيماني**: ويؤكد على الإيمان بالله تعالى وبالإسلام خاتم رسالات السماء، وبالديانات الأخرى لاتباعها من أهل الكتاب، والتمسك بالقيم والفضائل الإنسانية.

٣ ـ **المبدأ القومي**: ويؤكد على الوظيفة القومية للتربية والانتماء القومي في إعداد المواطن العربي. «كما يؤكد بالنسبة للتربية العربية على قومية العمل التربوي، وحتمية الوحدة العربية هدفاً وأسلوباً لجمع امكانات الأمة العربية ومواجهتها للتحديات المحيطة بها. . .».

٤ ـ **المبدأ التنموي**: ويؤكد على العلاقات المتبادلة بين التربية والتنمية وارتباط الاثنتين بسياسة الدول وبالأهداف القومية.

٥ ـ **المبدأ الديمقراطي**: ويؤكد كون التربية من أجل الديمقراطية وفي سبيلها، وكذلك على المساواة بين المواطنين والعلاقات الإنسانية بينهم وأن تكون التربية ذاتها نموذجاً يحتذى بهذا الشأن.

٦ ـ **المبدأ العلمي**: ويؤكد أن التربية للعلم. أي أنها تعتمد عليه أسلوباً ونتائج وفكراً وتطبيقاً.

٧ ـ **مبدأ التربية للعمل**: ويؤكد على ضرورة الربط بين التربية والعمل، وبإعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع.

٨ ـ **مبدأ التربية للحياة**: ويؤكد اعتماد التربية على خبرات إنسانية مستمدة من واقع الحياة وأن تتجلى أغراض التربية في أنماط سلوكية سليمة في المتعلمين.

٩ ـ **التربية للقوة والبناء**: ويؤكد أن تعنى التربية بتماسك المجتمع وبأمن الأمة وبناء قوتها في سبيل الخير والبناء.

١٠ ـ **التربية المتكاملة المستمرة**: ويؤكد قدرة الإنسان على التعلم وتربية ذاته باستمرار وحاجته إلى التربية الشاملة المتكاملة لبناء شخصيته وتكيفها للتغيرات الحضارية.

١١ ـ **مبدأ الاصالة والتجديد**: ويؤكد على خير ما في الماضي من ناحية، والابتكار والتجديد من ناحية أخرى.

١٢ ـ **التربية الإنسانية**: ويؤكد على التفاهم والتعاون بين الشعوب والتحرر من النّزعات الاستغلالية والعنصرية وإقامة السلام العالمي على الحق والعدالة والمساواة. وقد اعتمدت هذه المبادىء على عدد من **الاعتبارات الأساسية** المشتقة من المصادر التالية:

(١) أصول الإسلام؛ (٢) خصائص الحضارة العربية الإسلامية؛ (٣) خصائص الحضارة المعاصرة؛ (٤) الفكر الإنساني وبخاصة فيما يتعلق بالعلوم السلوكية وتأثيرها في تطوير التربية؛ (٥) واقع المجتمع العربي وما يجابه من تحديات ضخمة وما لديه من امكانات عظيمة؛ (٦) واقع التربية العربية وما يواجهها من مهمات.

وتجمل اللجنة رأيها في مبادىء استراتيجية التجديد الشاملة للتربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي في العبارة التالية التي ننقلها كاملة لأهميتها:

«وبهذا كله تتأكد لدينا التنمية بمفهومها الشامل، وبأهدافها القومية المتكاملة وبأصولها المستمدة من واقع الأمة العربية وتراثها، فهي لا تقتصر على الإنسان دون المجتمع، ولا على الجانب الاقتصادي دون الجانب الاجتماعي، ولا على هذين الجانبين دون الجانب القيمي والروحي، ولا على الحاضر دون المستقبل، ولا على الوطن العربي دون علاقاته بالأمم والشعوب الأخرى، وإنما هي تؤكد بشمولها العلاقات العضوية بين هذه الأطراف والأبعاد.

واستراتيجية التربية في نطاقها تعني اختيار المسارات السليمة لتحقيق أهدافها من تمكين أبناء الأمة العربية، صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً، في الأرياف والحواضر، من المشاركة في فرص يتحقق لها طولاً وعمقاً وعرضاً، تتناسب مع حقوقهم وتؤكد واجباتهم، من ربط تربيتهم بفرص من العمل متطورة ومتّسعة ومتنوعة، ومن نهوض بمستويات الأداء، ومن تنمية قيم ومبادىء خلقية تنهض بالعلاقات الإنسانية وتوفر لها من الضوابط والمواجهات ما يجعلها قوة في الانتاج والحياة العامة، ومن توجيه الحاضر إلى مستقبل واضح يحسن الناس فيه الاختيار، ومن تأكيد على الأصالة والتجديد في حياة الأمة».

وتخلص اللجنة من ذلك إلى أنه يترتب على هذه المبادىء بعض **وجهات ذات صلة بالعمل التربوي** وهي:

١ ـ الحاجة إلى تطوير سياسات على مستوى الوطن العربي جميعه في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والعلمية والثقافية، وتحقيق التنسيق والتكامل بينها، وفيما يترتب عليها من استراتيجيات وما تتطلبه من جهود مشتركة.

٢ ـ تطوير فكر تربوي متميز يستند إلى التحليل الفلسفي، وبناء فلسفة اجتماعية وتربوية ملائمة.

٣ ـ تطوير أنظمة التربية العربية تطويراً شاملاً في أهدافها وبنيانها وفي أساليبها وطرائقها وفق ما تتطلبه استراتيجية التجديد الشامل للتربية في نطاق التنمية الشاملة.

وتمثل عناصر الاستراتيجية المسارات الرئيسية والاتجاهات العامة التي تحكم حركة التربية في المجتمع. ولا بد من أن تكون عناصر الاستراتيجية شاملة ومتوافقة ومتكاملة في حركتها. ويهمنا في هذه العناصر باعتبار علاقتها المباشرة بالأهداف التربوية العامة العناصر التالية:

(١) نحو فلسفة اجتماعية عربية للتربية

والتأكيد هنا هو على حاجة التربية إلى فلسفة اجتماعية للتربية تستمد أصولها من الإسلام، ومن التراث الحضاري العربي الإسلامي، ومن أحوال الأمة العربية الراهنة وتطلعاتها إلى مستقبل، ومن الفكر والعلم الحديثين، والحضارة الإنسانية المعاصرة في خير صورها. ويجب أن نخرج من هذه الفلسفة برؤية واضحة للإنسان العربي والمجتمع العربي اللّذين ننشد تكوينهما. ويجب، تكملةً لهذه الفلسفة الاجتماعية، العمل من أجل تطوير فلسفة تربوية عربية متميزة تؤكد على المبادىء السابقة وبصورة خاصة على خصائص الأمة العربية ومقوّماتها القومية وتفاعلها مع الحضارة الإنسانية المعاصرة.

(٢) نحو مجتمع عربي متعلم

وذلك بإرساء أسس التعليم لجميع المواطنين دون استثناء، وتحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، وإلزام الدولة بتوفير فرص التعليم الأساسي، واعطاء أسبقية ملحوظة للفئات المحرومة، والعناية بالطفولة الأولى، واعتبار التربية اللامدرسية مجالاً في رعاية الفئات المحرومة، والاعتماد على الإدارة السياسية من جهة، ومشاركة الجماهير من جهة أخرى، في مواجهة تعميم التعليم للجميع واستيفاء مفهوم التنمية الشاملة في التربية واعتبار الثقافة الإسلامية ـ العربية ركناً أساسياً في التربية إلى جانب النواحي العصرية.

(٣) نحو تجديد محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها

إن محتوى التربية وطرائقها وأساليبها وأساليب تقويمها تنعكس في واقع النشاط اليومي في أصغر الوحدات التربوية، وتنصبّ على عمليتي التعليم والتعلم. كما تتجلّى فيها غايات التربية وأهدافها في خبرات انسانية وانماط سلوكية واقعية تبرز فيها جوانب الكيف في التربية وكفايتها الداخلية والخارجية.

ونحتاج لتطوير التربية العربية إلى المنهجية العلمية. وأهم العناصر التي يمكن أن تتألف منها هذه المنهجية:

١ ـ «إرساء هذه العملية على أساس من فلسفة اجتماعية تكشف عن غايات التربية ومقاصدها وأهدافها العامة ومتابعة متضمنات هذه الأهداف في مستويات أدنى. . . في صورة مرامٍ وأغراض ومآرب تتصل ببواعث الإنسان.

٢ ـ «التأكيد على التفاعل مع المجتمع أخذاً وعطاء، والتأثر بخير ما فيه، والتأثير في تقدمه.

٣ ـ «الاستناد إلى العلم محتوى ومنهجاً، وعلى الفكر التربوي وأصوله في الفلسفة الاجتماعية وفي العلوم السلوكية من ناحية، وإلى تطبيقاته في الطرائق والوسائل والتقنيات الحديثة. . . . من ناحية أخرى.

٤ ـ «مراعاة مبادىء النمو في تطور الشخصية.

٥ ـ «اعتماد المشاركة الواسعة من قبل المختصين في التربية والميادين الأخرى.

٦ ـ «اعتماد البحث العلمي والتجريب».

(٤) نحو التفاعل بين التربية والتنمية الشاملة وتكاملها

تلتقي التربية والتنمية الشاملة «في الإنسان بوصفه غاية لها وأداة لبلوغها». ومجالات التفاعل بين التربية كمنظومة والمنظومات الاجتماعية الأخرى كثيرة تناولت اللجنة بعضها: كجعل العمل، من حيث هو قيمة ومعرفة ومهارة، ركيزة من ركائز التربية واعتماد مبدأ التدريب المستمر، وتوسيع فرص العمالة وتكافؤ الفرص، أمام المواطنين واعتبار العمل وظيفة اجتماعية وحقاً وواجباً على السواء. كذلك تلتقي التربية بالعلم وبالتقنية، فالعلم والتقنية مصدران للثروة والقوة، والتربية مسؤولة عن استيعاب العلم في محتواه ومنهجه. وتقع على التربية مهمة إعداد الكفايات المتخصصة على أعلى مستوى في التعليم العالي بخاصة. ولا بدّ من الربط بين المعرفة العلمية وبين تطبيقاتها التقنية، واتباع الأساليب الحديثة في التعليم، وتوثيق الصلة بين التعليم والبحث العلمي، وتطوير المعرفة العلمية ومتابعة الثورة العلمية. ويبرز في مجال العلاقة بين التربية والعلم، نقل التكنولوجيا، التي هي عامل كبير من عوامل التنمية الشاملة.

وكذلك ينبغي تطوير العلاقة بين التربية والثقافة. ويتم التفاعل بينهما في التربية النظامية المدرسية واللامدرسية وغير النظامية. كما ينبغي أن يتم التنسيق في هذا المجال بين التربية ووسائل الإعلام المتعددة، وأماكن العبادة. وعلى التربية أن تمكّن المتعلمين كباراً وصغاراً من فهم دينهم واستيعاب فضائله وقيمه، والاعتماد عليه في تطوير أنماط السلوك أو المعاملة مع الناس.

وتحتل قضيّة التعريب واعتماد اللغة العربية لغةً للتعليم في جميع مراحل الدراسة أهمية خاصة في العلاقة بين التربية والثقافة.

ومن الضروري الاهتمام بالثقافة الجماهيرية، وثقافة الطفل، والشباب، والابداع، والابتكار. وتلتقي التربية والثقافة والعلم في الحياة العسكرية لتمكين الأمة من مواجهة التحديات الخطيرة التي تجابهها.

والخلاصة أنه ينبغي أن يتمّ العمل على تنسيق السياسات والاستراتيجيات والخطط للتنمية الشاملة في القطاعات المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية بالعمل وبالعلم والتقنية وبالثقافة على المستوى القطري وعلى المستوى القومي.

(٥) نحو قومية العمل العربي للتربية وللتنمية الشاملة

يستمد الاتجاه نحو قومية العمل العربي للتربية وللتنمية الشاملة من إرادة الأمة العربية في المحافظة على كيانها في وجه التحديات الخطيرة التي تواجهها، وفي مقدمتها الاستعمار، والصهيونية، والتخلف، والثورة العلمية والتكنولوجيا. وقد أقرّ المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب في صنعاء (١٩٧٢) أن الاستراتيجية تنطلق من «وحدة الأهداف ومن العمل المشترك في سائر ميادينها وصولاً إلى توحيده».

إن تحقيق التنمية الشاملة للوطن العربي يجابه «مشكلات ضخمة ومعقدة ومتشابكة ومتداخلة» وهي مشكلات يصعب أن يواجهها بلد واحد.

لقد برزت الحاجة إلى التعاون لتحقيق التنمية الشاملة على المستوى الدولي وكذلك على مستوى التجمعات الإقليمية. «وإن الدول العربية بحكم مقوماتها القومية وأواصر الوحدة التي تربطها، وبحكم التقائها على مصالح مشتركة وعلى مصير واحد، هي أحرى من جميع التجمعات الإقليمية بأن تواجه مشكلات التنمية بإرادة واحدة وجهود متضافرة متعاونة متكاملة».

ولذا فإن أول ما يجب أن تقوم به البلاد العربية هو وضع استراتيجية شاملة للتنمية على نطاق الوطن العربي، تشمل النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية، كما تشمل النواحي السياسية. وتكون استراتيجية التربية العربية جانباً من جوانب هذه الاستراتيجية الشاملة.

وأكدت اللجنة على بعض المجالات الرئيسية لتطوير التربية. ونظراً لأهميتها فسأنقلها كما وردت في التقرير المجمل:

١ ـ «التنسيق والتكامل في تطوير السياسات التربوية وتوحيد أهدافها وغاياتها البعيدة ومجالاتها الرئيسية، وتحقيق تكاملها مع سياسات التنمية الشاملة.

٢ ـ «اعتماد استراتيجية تطوير التربية العربية وتكييفها للأحوال والحاجات القطرية.

٣ ـ «تضافر الجهود العربية الموحدة في سبيل تعميم التعليم الأساسي للصغار والكبار واعتباره حقاً وواجباً تلتزم به الدول العربية متضافرة متعاونة متكاملة في سبيل توفيره لجميع أبناء الوطن العربي وملزماً لهم رجالاً ونساء على السواء.

٤ ـ «تطوير العمل العربي المشترك وصولاً إلى العمل الموحد في سائر المجالات التربوية والثقافية والعلمية، وبخاصة في مجال العلم والتعليم التقني والعالي والبحث العلمي، والعمل على انشاء وتطوير مؤسسات تكون ذات صبغة قومية في هذه المجالات، والعمل على ترقيتها حتى تبلغ مستويات رفيعة وتضارع مثيلاتها على المستوى الدولي.

٥ ـ «تنسيق الجهود وتكاملها في مجال الأصالة والتجديد من حيث تعريب التربية العربية وجعلها قائمة على أصولها الذاتية ومقوماتها القومية مستندة إلى أسس البحث العلمي والنفسي بشكل يؤدي الى زيادة كفايتها وإلى تنمية فكر تربوي عربي متميز يغني الحركة التربوية ويسهم في تطويرها، وتشمل هذه الجهود اعتماد التعريب بمعناه الشامل وتمكين المعلمين من أن يكونوا دعاة التجديد والعاملين عليه، كما تشمل تطويع التقنيات الحديثة لحاجات البيئات العربية والعمل على انتاج نماذجها.

٦ ـ «تبرز الحاجة إلى العمل العربي المشترك على أساس التعاون والتكافل في تمويل التربية العربية بما يكفل تحقيق تكافؤ الفرص للتعليم الأساسي أمام الجميع، وتمويل المشروعات المشتركة ذات الصبغة القومية، وبخاصة في مجالات التعليم التقني والتعليم العالي والبحث العلمي، وتمويل جهود الأصالة والتجديد».

(٦) نحو تنمية التعاون الدولي وتوجيهه وجهاته السليمة

لا يمكن للبلاد العربية أن تكون بمعزل عن بلدان العالم الأخرى. فالعالم المعاصر أصبح «صغيراً» بسبب المواصلات والاتصالات، كما أصبحت مصالحه متشابكة وتأثير بعض أجزائه بالبعض الآخر وتأثرها ببعضها البعض، مما لا يمكن نكرانه. والأمة العربية المتفتحة للحضارات الانسانية منذ القدم والمتسامحة والتي أسهمت بدورها في بناء الحضارة الإنسانية لا يمكن أن ترضى لنفسها أن تكون بمعزل عن بقية أجزاء العالم المعاصر.

وللتربية العربية في الماضي، وفي الحاضر، نصيب في التعاون الدولي وبخاصة مع العالم الإسلامي والشعوب الافريقية وشعوب العالم الثالث. كما أن الأمة العربية بحاجة لأن تقتبس من البلدان المتقدمة العلم والتكنولوجيا وأن تتعرف على نظمها التربوية واتجاهاتها، وعلى ثقافتها، القديمة منها أو المعاصرة. وعليه فقد دعت اللجنة إلى:

(أ) متابعة جهود الدول المختلفة في تطوير أنظمتها التربوية والافادة من ذلك.

(ب) توثيق التعاون الثقافي مع شعوب العالم الإسلامي.

(ج) توثيق التعاون الثقافي مع الشعوب الافريقية.

(د) تنمية التعاون الثقافي والعلمي مع الدول المتقدمة.

(هـ) متابعة تطور الفكر التربوي الحديث وما يستند إليه من العلوم السلوكية.

(و) توثيق التعاون مع المنظمات الدولية، وبخاصة تلك المعنية بالتربية والعلوم، كاليونسكو.

(ز) الاعتماد على التعاون الدولي في سبيل قضية فلسطين.

إن تقرير استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية يمثل خير ما توصل إليه جمهور واسع من المختصين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم من تشخيص لواقع التربية، وتوجيه لما ينبغي أن تتجه إليه التربية في الوطن العربي، لمجابهة التحديات التي تواجهها. قد يختلف بعض المربين العرب على ما جاء في التقرير في بعض التفاصيل الجزئية، ولكنهم يؤيدون الخطوط العامة له. على الأقل هذا ما يتضح من التعليقات التي نشرت حول التقرير بعد توزيعه.

إن التقرير ترك لكل قطر عربي الحرية في الاسترشاد بالاستراتيجية في معالجة المشاكل التربوية القومية أو القطرية أو المشاكل النوعية كإعداد المعلمين والتعليم المهني.

ومن جهة أخرى، إن تقرير الاستراتيجية لم ينل الاهتمام الذي كان ينبغي أن يحظى به. فلقد كان من المتوقع أن تعقد الندوات والاجتماعات في كليات التربية وفي المؤسسات والمراكز التربوية الأخرى وفي جمعيات المعلمين ونقاباتهم لمناقشة ما جاء في هذا التقرير. ولا يزال هناك متسع من الوقت للقيام بذلك قبل فوات الأوان.

ومن الخير أن نذكر أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية) قامت ـ بناء على طلب المؤتمر العام للمنظمة ـ بعقد ندوة حول السياسات والأهداف والخطط التربوية بالوطن العربي في ضوء استراتيجية تطوير التربية. وقد تم عقد هذه الندوة في مصر في ١٩٨٣/١/٩ وحضرتها وفود من أغلب الاقطار العربية إضافة إلى ممثلين عن اليونسكو ومكتب التربية لدول الخليج العربية. وقد أيدت الندوة بصورة عامة الاتجاهات التي دعت إليها لجنة استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية. ومن أهم توصياتها دعوة المنظمة العربية «بأن تعمل على وضع سياسة تربوية عربية متضمنة الأهداف التربوية مرتكزة على الأسس والمبادىء التربوية المشتركة للأمة، والتي برزت في الاتجاهات (المقصود الاتجاهات المذكورة في تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية) وذلك لتفيد منها الأقطار

العربية في وضع، أو تطوير، سياساتها التربوية، وتستلهمها في تخطيطها المستقبلي لتطوير التربية فيها، وتكون أساساً ضابطاً لتطوير التربية العربية وتجديدها». وهناك توصيات أخرى وإن لم تكن أهدافاً بالمعنى المحدد للأهداف إلا أنها متصلة بها، مثل: الاهتمام بنوع التعليم، وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، وتعميم التعليم الأساسي والالزامي، وتنويع التعليم الثانوي، وتطوير الإدارة التربوية، وتبادل الخبرات العربية، وتنمية الاتجاه العلمي، وبذل جهد مكثف في تعريب التعليم وسيطرة الدولة على جميع أشكال التعليم في أراضيها، وتكامل الجهود التربوية، وإعداد المعلم، وتبني نظرة موحدة إلى القضية الفلسطينية في المناهج العربية، ودعم المؤسسات الفلسطينية لتعليم الفلسطينيين داخل الوطن المحتل، والانفتاح على العالم الخارجي.

وجميع هذه الأمور وردت في تقرير وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية.

الخلاصة

إن البلاد العربية منذ بدء انشاء النظم التعليمية فيها حاولت وضع أهداف تربوية لها. لقد كانت هذه الأهداف محدودة في عهد الانتداب. فالتأكيد في تلك الفترة على تربية المواطن الصالح القوي في جسمه السليم في عقله والخير في سلوكه كان عاماً وشاملاً، ويستطيع المعلم الجيد أن يكيف هذه الأهداف بحيث تخدم الأهداف الوطنية والقومية إلى جانب الأهداف العلمية.

ومنذ إنشاء جامعة الدول العربية تطورت الأهداف التربوية شيئاً فشيئاً وتقاربت الأهداف على نطاق الوطن العربي. والأهداف التي نصّ عليها ميثاق الوحدة الثقافية والتي تنص على أن: «يكون هدف التربية والتعليم بناء جيل عربي واع مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن العربي، يدرك رسالته القومية والإنسانية، ويثق بنفسه وأمته، ويستمسك بمبادىء الحق والخير، ويستهدف المثل العليا في السلوك الفردي والاجتماعي، ويملك إرادة النضال المشترك، وأسباب القوة، والعمل الايجابي، ومتسلحاً بالعلم والخلق، لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة». إن هذه الأهداف المتبناة في أغلب البلدان العربية ـ أو على الأقل المتفق عليها رسمياً من جميع الأقطار العربية ـ يمكن أن تكون الأهداف الوطنية والقومية، وأن يكون من نتاجها مواطنون عرب قادرون على التصدي للتحديات التي تواجهها الأمة العربية. وأخيراً، وليس آخراً، فإن استراتيجية تطوير التربية العربية بما اختارته من استراتيجية التجديد الشامل في نطاق التنمية الشاملة، وبالمبادىء التي حددتها لاسترشاد هذه الاستراتيجية بها، وبالمصادر التي تستند إليها هذه المبادىء، وهي أصول الإسلام، وخصائص الحضارة المعاصرة والفكر الإنساني المعاصر، وبخاصة فيما يتعلق بالعلوم السلوكية وتأثيرها في تطوير التربية، وواقع المجتمع العربي، وواقع التربية العربية وما يواجهها من مهمات، إن هذه المصادر وتلك المبادىء كفيلة لأن ترشد

المتفهمين لها، المؤمنين بها من المعلمين والمعلمات، أن يساعدوا المتعلم، المواطن العربي للحاضر والغد، لأن يتصدى لتحديات العصر مثلما تصدى لها أجداده في الماضي، ومثلما يتصدى لها أي إنسان آخر في الشرق أو الغرب أو في العالم النامي.

إن تفاصيل الأهداف التربوية وتوزيعها على المراحل الدراسية أو الموادّ الدراسية، أو جعلها عامّة، يتطلب تحقيقها في نفوس كل من يمسّهم النظام التربوي والمجتمع، ينبغي أن تترك للمعلمين والمختصين، بعد رسم السياسات العليا والأهداف العامة التي ينبغي أن يكون لهم دور فيها.

بإمكان الفكر التربوي العربي المعاصر التصدي للصراع العربي الاسرائيلي، ولكن الفكر التربوي العربي يعمل في المجتمع العربي، وما لم يكن هناك تلاحم أو تفاعل بين المجتمع بمختلف مؤسساته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية، وبين المؤسسات التربوية فإن هذا الفكر لن يجد طريقه إلى الإثمار.

كذلك لا بد من الإشارة إلى المعلم في هذا التصدي. وما لم يُخْتَر المعلم من خيرة العناصر البشرية ذكاء واستعداداً، وما لم يعد الإعداد الجيد، وما لم يكن مؤمناً بالأهداف التربوية والأسس التي بنيت عليها هذه الأهداف فإنه لن ينقل الجذوة إلى الأجيال الجديدة.

مما يؤخذ على التربية في البلاد العربية أن هناك انفصالاً بيّنا بين الأهداف التي تدعو إليها المؤسسات التربوية وبين التطبيق.

وقد انتبه إلى ذلك كثير من المربين العرب. فقد جاء على لسان د. متّى عقراوي في محاضرة ألقاها في عمان عام ١٩٦٧:

«ترى إلى أين نحن سائرون في تربيتنا؟ وما الذي نتوخاه منها؟ وما هي أهدافنا التربوية؟ قد يكون من البديهي أن أقرر أننا إذا كنا نفكر عربياً ونريد تكوين مجتمع عربي يشمل كل أجزاء الوطن العربي. يجب أن تكون عندنا تربية عربية بمفاهيمها وروحها وأهدافها ومحتواها وأساليبها. وقد يلوح هذا الأمر بسيطاً، ولكنني درست في السنوات الأخيرة النصوص الرسمية لأهداف التعليم في ما لا يقل عن عشر دول عربية. فرأيت بعضها يؤيد، حقاً، الناحية القومية العربية، والبعض الآخر يميل إلى تأكيد الناحية الإقليمية بل، ويتغنّى أحياناً بثقافة إقليمية، وفئة ثالثة تتجه اتجاهاً دينياً، ورابعة لم تشر إلى الموضوع رأساً... وقد يقف المرء أمام هذه الاختلافات موقف الحائر لا يدري بأيّها يأخذ. على أن هناك شيئاً هو فوق الخلافات والتحزبات السياسية وفوق العقائديات، ألا وهو كيان الأمة العربية. وشعور كل فرد منّا، نحن، بكياننا كعرب. إن من أهم غايات التربية أن تكوّن في الناشئة وعياً عربياً حتى يحس الواحد منا بداهة بأنه عربي من العراق، أو عربي من الأردن، أو عربي من لبنان، أو عربي من مصر، أو عربي من المغرب، إلى غير ذلك»[٤]. ثم يقول في الختام: «ألا يمكننا

---

(٤) متّى عقراوي، محاضر ألقاها في عمان، ١٩٦٧، ص ٣٥ - ٣٦ من الورقة المطبوعة للمحاضرة.

نحن كمربين أن نتفق على أمر واحد وهو تكوين المواطن العربي الذي يشعر بعروبته ويعمل لوحدة أمته؛ وانه مهما اختلفت مذاهبنا العملية تكون هـذه الاختلافـات مبنية عـلى أساس مكـين من الشعور العـربي العام»[٥].

وتشـير دراسة انجـزت في جامعـة عين شمس بمصر إلى الـظاهرة نفسهـا في مجـال آخر، ويشير مربّ عربي آخر هو د. منير بشور إلى أنه: «ما تزال العوامـل القطريـة أقوى بكثير من العوامـل القومية في تقريـر وجهة التغيرات والاصلاحـات التي تحدث في التعليم في مختلف الأقطار العربية، وما يزال الدور الأهم الذي يمكن للمؤسسات القومية أن تلعبـه على الصعيـد العربي العام هو دور الاعـلام التربـوي الذي يتنـاول، بشكل خـاص، التوثيق ونشر المعلومـات والنماذج عن محـاولات الإصلاح التي تـأخذ بهـا الأقطار العربيـة، ووضـع هذه المعلومـات، والنماذج في متنـاولهـا، لـلاستفادة منهـا عندمـا يحين الـوقت، ووفق الظروف التي تنشـأ داخل كـل قطر منهـا»[٦]. واعتقد أن أكـثرنا يؤيـد هذه المـلاحظة. وللدكتـور بشور مـلاحظة أخـرى تؤيـد مـا ذهب إليـه د. عقراوي وخلاصتها أنه «لم يكن للحفظ والاستراتيجيات المستقبلية تأثير كبير في ما يحصل على صعيد الواقع...»[٧].

إنه بالرغم من ذلك فإن كل واحد منا ـ وهذا مطلب قـد يبدو مثـالياً ـ لـو شعر بالخطر المحدق بأمته العربيـة وبالـدور الذي عليـه أن يقوم بـه للتصدي لهـذا الخطر، وتكونت لديه الإرادة للقيام بـالتصدي، لأمكن أن نتحـدّى المطامـع الإسرائيلية، وأن نـرجع إسرائيـل إلى حجمها الحقيقي. إن هـذا التغيير في نفس كـل إنسان عـربي هـو الذي تعنيه الآية الكريمة ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بـأنفسهم﴾. وأظن أن فيختـه الألماني، في خطاباته إلى الأمـة الألمانيـة، عنى هذا التغيـير عندمـا قال بعـد الكلام عن خطر الاحتلال الفرنسي لألمانيا، وما سببه هذا الاحتلال من تفرقة بين الـدول الألمانيـة وإضعـاف نفس الفرد الألمـاني ـ عندمـا قال: «إن التحـول الكامـل، إن ولادة روح جديـدة وحدها تستطيع انقاذنا»، ويوضح ما يعنيه في مكـان آخر حـين يقول: «إذا كنت نجحت في أن أوقـد شرارة في صدر أحـد الذين استمعـوا إليّ، وأن أجعـل الشرارة تغـدو شعلة تنبثق في الحيـاة فتضيئها وتدفئها، فأنا لا أريد لهذه الشرارة أن تبقى منعزلة، لكني أريد أن أرى على كل أرضنا ولادة طرق في التفكير وقرارات متشابهة، وهي إن انضمت لقراراتكم تنعش الشعلة، حتى إذا انـطلقت من هذا المركز، اكتسحت كل الأرض، حتى أبعد حدودهـا، وهي تثير في كـل مكان نفس التـأجج الـوطني اتخذوا فوراً هـذا القرار.... إن كـل تأخـير يجعلنا أكسـل ويوغلنـا أبعد في رضـانا النـاعم بوضعنـا البـائس». وأكتفي بهذا القـدر من كلام فيختـه بـالـرغم من أن خـطابـه الأخـير يغـري بـاقتباسـه كله، فكـأن فيختـه في القـرن التـاسـع عشر يخـاطب الأمـة العـربيـة اليـوم.

---

(٥) المصدر نفسه، ص ٣٥.

(٦) منير بشور، **اتجاهات في التربية العربية**، ط ٢ (تـونس: المنظمـة العربيـة للتربية والثقـافة والعلوم، ١٩٨٢)، ص ٢٤٨.

(٧) المصدر نفسه، ص ٢٤٧.

إن بلاداً كبيرة وقوية كالولايات المتحدة الامريكية عندما قامت لجنة تربوية فيها بدراسة نظام التربية والتعليم في اليابان وقارنته بنظام التربية في أمريكا لاحظت أن الجهد الكبير الذي تبذله اليابان في مؤسساتها التربوية وفي المجتمع في حقل التربية يجعل أمريكا في مواجهة الخطر. ولذلك فإنها عنونت تقريرها «الأمة في خطر» Nation at risk.

فما هي الصفة التي نعطيها لأنفسنا ازاء التحديات الداخلية والخارجية المتعددة التي تواجه أمتنا العربية؟ لا شك أنها أكبر من مجرد ذكر انها تهددنا في مصيرنا وفي بقائنا؛ ولذا فالجهد الذي ينبغي بذله يجب أن يكون في مستوى التحدي، الذي هو التهديد بالبقاء.

ثالثاً ـ أمثلة من التيارات الفكرية التربوية في الوطن العربي

من الصعب القول إن هناك تيارات فكرية تربوية متعددة في الوطن العربي، كما هو الحال في بعض البلدان الأوروبية الغربية. هناك تختلف التيارات الفكرية التربوية باختلاف الفلسفة بمفهومها المحدد أحياناً وباختلاف وجهات النظر أو النظريات التربوية أحياناً أخرى. فيمكن أن نقول مثلاً إن جون ديوي يمثل الفلسفة البراغماتية، وإن هتنغنز (رئيس جامعة شيكاغو سابقاً) يمثل الفلسفة المثالية، وإن وليم باكلي (أحد مشاهير أساتذة التربية بجامعة كولومبيا في نيويورك في الثلاثينات) يمثل النظرية التربوية التراثية أو المحافظة، وإن جاك ماريتان يمثل الفلسفة المثالية الكاثوليكية.

أما في الوطن العربي فمن الصعب أن نصنف المربين مثل هذا التصنيف، ولكن ذلك لا يمنع أن نقول إن هناك ثلاثة أصناف من التيارات الفكرية التربوية في الوطن العربي في الفترة التي اخترنا دراستها.

١ ـ التيار الديني

هناك أولاً التيار الديني، وربما يكون خير من يمثله بين المربين العرب المعاصرين د. **محمد فاضل الجمالي**. إن د. الجمالي بدأ حياته التربوية متأثراً بآراء جون ديوي إذ كان قد تتلمذ عليه وعلى بعض اتباعه، كوليم كلباترك. وبعد عمله في العراق كمرب منذ عام ١٩٣٢ تأثر بالحركة القومية العربية وبتجارب بعض الشعوب المعاصرة

مثل الشعب التركي والشعب الألماني. ثم عمل في ميدان السياسة دون إهمال التربية نهائياً وأدى به عمله في ميدان السياسة إلى الاعتقال في أعقاب ثورة ١٤ تموز/يوليو ١٩٥٨. وفي المعتقل وبعد خروجه منه إلى الوقت الحاضر حيث يقيم في تونس ويدرس التربية في كلية التربية بالجامعة التونسية، تغلب على تفكيره، بل تطغى عليه أحياناً النزعة الدينية.

وخلاصة ما يراه د. الجمالي: إن التربية الدينية يجب أن تكون الأساس الرئيسي الذي يبنى عليه النظام التربوي مع أخذ «ما استجد في عالم التربية والتعليم في البلاد الأجنبية»(٨) ويقول: «ولذلك فنحن في حاجة ماسة إلى علماء في التربية يجمعون بين معرفتهم العميقة للتراث التربوي الإسلامي من جهة وما استجد في عالم التربية والتعليم في البلاد الأجنبية من الجهة الأخرى»(٩). وينقد د. الجمالي النظام التربوي في العراق في الثلاثينات يوم كان أحد المسؤولين المباشرين عنه بما يلي: «لقد اقتنعت الآن أن فلسفة التعليم العراقي أكدت الناحية العلمية الضيقة أكثر من تأكيدها نواحي الأخلاق والروحيات. كما أكدت الناحية الحفظية اللفظية أكثر من تأكيدها على الفكر والعمل. وأكدت القومية الضيقة أكثر من تأكيدها الإسلامية والإنسانية. كما كانت التربية العراقية دكتاتورية أكثر منها ديمقراطية، واتكالية أكثر منها استقلالية، وفردية أكثر منها تعاونية. وباختصار انها لم تكن تربية ذات فلسفة حياتية شاملة ومتزنة». ثم يعقب على ذلك بقوله: «وقد يصدق ما قلته عن تجربتي في العراق على معظم نظم التعليم السائدة في العالم الإسلامي اليوم»(١٠).

وللدكتور الجمالي نظرة مستقبلية إلى التربية لعلها تجسد نظرته الإسلامية، ولذلك فسأنقلها برمتها. فيما يلي:

(أ) «نرى ضرورة إعاد النظر جذرياً في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر على ضوء العناصر التي يتكون منها الفكر التربوي الإسلامي الأصيل.

(ب) «نرى ضرورة الاهتمام البالغ بإعداد من يتولى شؤون الأمة من قادة في مختلف مجالات الحياة على أن يتحلوا بالتقوى والعلم والحكمة والشجاعة.

(ج) «نرى ضرورة العناية عناية خاصة بشؤون التربية وبتربية المربين على قواعد إسلامية تجمع وتوحد بين الإيمان والاخلاق والعلم والعمل.

(د) «نرى ضرورة ملحة لتنشئة علماء ممتازين في كل نواحي الاختصاص ولا سيما في حقل العلوم المضبوطة والتقنيات. فالمأمول تكوين علماء مؤمنين يتمتعون بدرجة عالية من الأخلاق والنزاهة الفكرية.

---

(٨) محمد فاضل الجمالي، **نحو تجديد البناء التربوي في العالم الإسلامي**، ص ١٤٦.
(٩) المصدر نفسه.
(١٠) المصدر نفسه.

«وأخيراً نقول إن العالم الإسلامي اليوم في أمس الحاجة إلى زعامات أخلاقية ودينية وعلمية وتقنية وسياسية. فالمطلوب من الجامعات الإسلامية أن تعد أساتذة يجمعون بين المعرفة الدينية والاختصاص في حقل من حقول الحياة. أساتذة يحملون النظرة الفاحصة للآراء العلمية والفلسفية وللتيارات الإجتماعية والاقتصادية المعاصرة بحيث يوضحون للأمة ما تحمله هذه الآراء وهذه التيارات من حق أو باطل ومن غث أو سمين. فالمطلوب من هؤلاء الأساتذة أن يقودوا العالم الإسلامي في طريق البعث الفكري والتقني، وأن يبرهنوا للعالم أجمع بأن الدين الإسلامي وهو دين الحق والخير والإخاء والنظام للإنسانية كافة. وهذه أعظم مهمة يؤديها الفكر التربوي الأصيل استجابة لإرادة الله تعالى وخدمةً لدينه»[١١].

إنه من الصعب أن نمر على هذه الآراء دون أن نشير إلى أنها في الوقت الذي تؤكد فيه على «الإسلامية والإنسانية» لم تذكر شيئاً عن الأمة العربية والتحديات التي تجابهها وفي مقدمتها الاستعمار والصهيونية، بالرغم من أن د. الجمالي كان في مقدمة المدافعين عن الحقوق الفلسطينية والمشهرين بالأعمال اللانسانية للصهيونية وإسرائيل في اجتماعات الأمم المتحدة حين كان يرأس الوفد العراقي لاجتماعات الهيئة العامة أو مجلس الأمن فيها. وهناك طبعاً ملاحظات أخرى لا يتسع الوقت لسردها.

ولو أردنا أن نجد قطراً عربياً يمثل الاتجاه الإسلامي دون أن يكون لذلك أية علاقة بآراء د. الجمالي لوجدنا أن ذلك القطر هو العربية السعودية.

فقد جاء في كتاب سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والذي هو مطبوع حكومي[١٢]:

«والسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشريعة وحكماً ونظاماً متكاملاً للحياة، وهي جزء أساسي من السياسة العامة للدولة يسير وفق التخطيط المفصل فيما يلي:

الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم

١ ـ الإيمان بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً.

٢ ـ التصور الإسلامي الكامل للكون والإنسان والحياة، وان الوجود كله خاضع لما سنّه الله تعالى، ليقوم كل مخلوق بوظيفته دون خلل أو اضطراب.

٣ ـ الحياة الدنيا مرحلة انتاج وعمل، يستثمر فيها المسلم طاقاته عن إيمان وهدى للحياة الأبدية الخالدة في الدار الآخرة، فاليوم عمل ولا حساب، وغداً حساب ولا عمل.

---

(١١) المصدر نفسه، ص ١٤٦ ـ ١٤٧.

(١٢) [الرياض]، وزارة الاعلام، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط ٢ ([الرياض]: الوزارة، ١٩٧٤).

٤ ـ الرسالة المحمدية هي المنهج الأقوم للحياة الفاضلة التي تحقق السعادة لبني الإنسان وتنقذ البشرية مما تردت فيه من فساد وشقاء.

٥ ـ المثل العليا التي جاء بها الإسلام لقيام حضارة إنسانية رشيدة بناءة: تهتدي برسالة محمد صلى الله عليه وسلم، لتحقيق العزة في الدنيا والسعادة في الدار الآخرة.

٦ ـ الإيمان بالكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم وأناط بها القيام بأمانة الله في الأرض **﴿ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا﴾**.

٧ ـ فرص النمو مهيأة أمام الطالب للمساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه ومن ثم الإفادة من هذه التنمية التي شارك فيها.

٨ ـ تقرير حق الفتاة في التعليم بما يلائم فطرتها ويعدّها لمهمتها في الحياة، على أن يتم هذا بحشمة ووقار، وفي ضوء شريعة الإسلام، فإن النساء شقائق الرجال.

٩ ـ طلب العلم فرض على كل فرد بحكم الإسلام، ونشره وتيسيره في المراحل المختلفة واجب على الدولة بقدر وسعها وامكانياتها.

١٠ ـ العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه، والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي.

١١ ـ توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادها ـ منهجاً وتأليفاً وتدريساً ـ وجهة إسلامية في معالجة قضاياها والحكم على نظرياتها وطرق استثمارها حتى تكون منبثقة من الإسلام، متناسقة مع التفكير الإسلامي السديد.

١٢ ـ الاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى الناس بها.

١٣ ـ التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية لرفع مستوى أمتنا وبلادنا والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي.

١٤ ـ ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة.

١٥ ـ التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم.

١٦ ـ الثقة الكاملة بمقومات الأمة الإسلامية وانها خير أمة أخرجت للناس، والإيمان بوحدتها على اختلاف أجناسها وألوانها وتباين ديارها **﴿إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون﴾**.

١٧ ـ الارتباط الوثيق بتاريخ أمتنا وحضارة ديننا الإسلامي والافادة من سير أسلافنا، ليكون ذلك نبراساً لنا في حاضرنا ومستقبلنا.

١٨ ـ التضامن الإسلامي في سبيل جمع كلمة المسلمين وتعاونهم ودرء الأخطار عنهم.

١٩ ـ احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم. في الدّين والنفس والنسل والعرض والعقل والمال.

٢٠ ـ التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع تعاوناً ومحبة وإخاء وإيثاراً للمصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

٢١ ـ النصح المتبادل بين الراعي والرعية بما يكفل الحقوق والواجبات، وينمي الولاء والاخلاص.

٢٢ ـ شخصية المملكة العربية السعودية متميزة بما خصها الله به من حراسة مقدسات الإسلام وحفاظها على مهبط الوحي، واتخاذها الإسلام عقيدة وعبادة وشريعة ودستور حياة، واستشعار مسؤوليتها العظيمة في قيادة البشرية بالإسلام وهدايتها إلى الخير.

٢٣ ـ الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم في كافة مواده وجميع مراحله، الا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى.

٢٤ ـ الدعوة إلى الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها بالحكمة والموعظة الحسنة من واجبات الدولة والأفراد وذلك هداية للعالمين وإخراجاً لهم من الظلمات إلى النور وارتفاعاً بالبشر في مجال العقيدة الى مستوى الفكر الإسلامي.

٢٥ ـ الجهاد في سبيل الله فريضة مُحكمة وسنة متبعة وضرورة قائمة، وهو ماضٍ إلى يوم القيامة.

٢٦ ـ القوة في أسمى صورها وأشمل معانيها: قوة العقيدة، قوة الخلق وقوة الجسم «فالمؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كلّ خير».

٢٧ ـ غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه».

بعد انتهاء الاقتباس المشار إليه أعلاه وضمن قائمة الأهداف الإسلامية العامة التي تحقق غاية التعليم والبالغة ثلاثة وثلاثين هدفاً تبرز الأهداف التالية في تأكيدها على الإسلام:

ـ «تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة واستقامة الأعمال والتصرفات وفق أحكامها العامة الشاملة.

ـ «التضحية لكتاب الله وسنة رسوله بصيانتهما ورعاية حفظهما وتعهّد علومهما والعمل بما جاء فيهما.

ـ «تزويد الفرد بالأفكار والمشاعر والقدرات اللازمة لحمل رسالة الإسلام.

ـ «تربية المواطن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها.

ـ «بيان الانسجام التام بين العلم والدين في شريعة الإسلام. . .

ـ «ايقاظ روح الجهاد الإسلامي لمقاومة أعدائنا واسترداد حقوقنا واستعادة امجادنا والقيام بواجب رسالة الإسلام.

ـ «إقامة الصِّلات الوثيقة التي تربط بين أبناء الإسلام وتبرز وحدة أمته»[١٣].

ومما يجلب النظر انـه لا تبرز بين الأسس العامـة التي يقوم عليهـا التعليم وغايـة التعليم وأهدافه العامة أية إشارة صريحـة وواضحة إلى وحـدة الأمة العـربية ومجـابهتها للتحديات الخطيرة التي تعترض مسيرتها الحضارية. قد يقال إن ذلك متضمـن في «الأمة الإسلامية». ولكن الواقع أنه لا توجد «أمة إسلامية» ذات سيادة تضم العرب وغيرهم من الشعوب الإسلامية، وإنما توجد «شعوب إسلامية» موزعة على رقعة الأرض ضمن دول إسلامية كما في أفغانستان مثلاً، ودول مسيحية كما في انكلترا مثـلاً، ودول بوذيـة وكونفوشيوسية كما في الصين والهند مثلاً، وحتى ملحدة كما في الاتحاد السوفيـاتي مثلاً. إنني بـطبيعة الحـال لا أشكك مـطلقا بـالموقف القـومي الذي تقفـه العربيـة السعوديـة، وبأسهامها عملياً في التحدي للأخـطار التي جابهتهـا، وتجابهـا، الأمة العـربية، ولكني كنت أود أن يكون في الأهداف ذكر لهذا الواقع.

٢ ـ التيار العقلاني

وهناك التيار العقلاني الذي بالرغم من عـدم تبلوره بعد، فـإن هناك مـا يشير إلى وجوده. ويتمثل هـذا التيار في عـدد من المربـين الذين يـرون أنه مـا دام الله سبحانـه وتعالى قد زودنا بنور من عنـده، وهو العقـل، فحريٌّ بنـا أن نستخدم هـذا العقل في حل مشاكلنا جميعاً من سياسية واقتصادية وصناعية واجتماعية وتربوية.

ويمكن أن نورد أسماء **ساطع الحصري واسماعيل القباني وجميل صليبا وقسطنـطين زريق** كممثلين لهـذا الاتجاه. إن هؤلاء المـربين جميعـاً يعترفـون بأهميـة الـدين في العمليـة التربوية، ولكن طريقتهم في معالجة المشاكل التربوية تستند إلى العقـل، أو بالأحـرى إلى العلم والطريقة العلمية، بالدرجة الأولى.

ولو أردنا مثلاً على ذلك من كتابات بعض هؤلاء المربـين، فيمكن أن نختار من كتاب **دارسات في مسائل التعليم في مصر لإسماعيل القباني** ما جا فيه خاصاً بالسياسـة العامة لنشر التعليم في مصر. قال القباني: «ليس الغـرض من وضع سيـاسة تعليميـة للدولة مجرد تقريـر المثل العليـا التي ننشدهـا في التعليم والغايـات البعيدة التي نسعى إلى تحقيقهـا على مـدى

(١٣) المصدر نفسه، ص ١٢ ـ ١٦.

الأجيال، بل تحديد الأهداف العملية التي تلتزم الدولة تحقيقها في فترة معينة من حياة الأمة، ورسم الخطط التي تكفل ذلك. وينبغي أن نراعي عند التفكير في تلك الأهداف والخطط، ظروف البلاد الاجتماعية الخاصة، وتطورها التاريخي، وطاقتها من حيث الموارد المالية والإنسانية، ووسائل الانشاء. فإذا كانت بعض الدول العظمى كانكلترا، قد بلغت في تقدمها التعليمي حداً يسمح لها برفع سن الالزام في التعليم إلى الخامسة عشرة، وبالتطلع إلى رفعه في القريب العاجل إلى السادسة عشرة، كي تصل إلى تعميم التعليمين الابتدائي والثانوي مجاناً بين أبنائها وبناتها جميعاً، فليس معنى هذا أن مصر تستطيع أن تجاريها في ذلك في ظروفها الحاضرة»[14].

إن هذه العبارة تمثل الواقعية بمعالجتها المشكلة التربوية بالعقل وليس بالتمني أو «مجرد تقرير المثل العليا التي ننشدها في التعليم».

وفي مكان آخر من التقرير أو الكتاب ذاته يقول القباني:

«من هذا يتبين أن تحقيق العدالة الاجتماعية من جهة، ومصلحة الأمة العملية من جهة أخرى، يقضيان علينا بإزالة الفارق الشاسع الذي يفصل بين تعليم الكافة وتعليم الخاصة في المرحلة الأولى من التعليم»[15].

ويشير في مكان آخر إلى أهمية إبراز الهوية الوطنية أو القومية عن طريق الثقافة وإلى التطور أو التغير الثقافي، فيقول:

«والثقافة إذ تنتقل من جيل إلى جيل قابلة للتطور، كالكائن الحي، فأحياناً تنمو وتتقدم، وأحياناً تضعف وتضمحل، وقد تأتي عليها عصور تركد فيها وتجمد. ولعل أهم شرط للتقدم الثقافي الثابت في الأمة انطلاق روح البحث الحرّ فيها. . . .

«ولا تقتصر أسباب التجديد الثقافي على العوامل الداخلية في كل أمة، بل كثيراً ما تأتي الأفكار من الخارج. . . . ففي مثل هذه الظروف يسهل انتقال الأفكار الجديدة من أمة إلى أمة، فتدخل في ميدان الصراع مع الأفكار التي نبتت في الداخل وتنازعها البقاء. وبهذه الطريقة تندمج في التراث الثقافي عناصر مقتبسة من ثقافات أجنبية. ولكن يشترط لاندماج هذه العناصر اندماجاً دائماً أن تكون ملائمة لطبيعة الأمة العقلية قابلة للامتزاج بثقافتها الأصلية»[16].

ثم يقول:

«إن ثقافة الأمة هي العامل الأساسي في تكييف نظمها، وتوجيه سلوكها القومي فيما يعرض لها من المواقف، فأمة تتنازعها ثقافتان متنافرتان (يشير إلى نظام التعليم القديم ونظام التعليم

---

(١٤) اسماعيل القباني، **دراسات في مسائل التعليم في مصر** ([القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٥١])، ص ١٨٢.

(١٥) وهو يقصد بهذا توحيد المدرسة، لأنه كانت في مصر آنذاك مدرسة ابتدائية للخاصة ومدرسة إلزامية للكافة، انظر: المصدر نفسه.

(١٦) المصدر نفسه، ص ٢٢٢.

الحديث في مصر) هي أمة تعيش في صراع دائم مع نفسها. ولا خلاص لمصر إلا بالعمل على توحيد نظامها التعليمي وتهيئة الفرص لامتزاج الثقافتين اللتين تقومان فيها اليوم وتفاعلهما حتى تخرج منها ثقافة موحدة، تحمل طابع مصر وتترجم عن العبقرية المصرية الخالدة»[١٧].

ويقول أخيراً:

«وقد يقال إن العلم لا وطن له، وإن الثقافة في العصر الحديث أصبحت ثقافة عالمية، لا ثقافات قومية متفرقة. وهذا صحيح، ولكن ليس معناه أن الانتاج الثقافي لكل الأمم يصبّ في بحيرة واحدة واسعة، ويتغذى في الوقت نفسه من ماء هذه البحيرة. وهذا لا ينفي أن انتاج كل أمة يحمل طابعها، وطابع تاريخها وبيئتها المادية والاجتماعية، ويعبر عن روحها ومواهبها الخاصة. ولولا هذا التنوع في المواهب والاضافات الثقافية لكان تقدم العلم وتقدم الثقافة أضعف كثيراً مما هو الآن. فنشوء ثقافة عالمية ليس حجةً لأن تعيش أمة، كمصر، على هامش تلك الثقافة»[١٨].

وهكذا نرى أن هذا التيار، في الوقت الذي يعتمد فيه على العقلانية والبحث العلمي فإنه، يريد الإبقاء على الجذور التي تربط الماضي بالحاضر وتحافظ على هوية الأمة القومية.

ولو أردنا أن نختار نظاماً تربوياً يمثل هذا التيار لقلنا إنه نظام التعليم المصري بعد ادخال تلك الإصلاحات عليه.

٣ ـ التيار الشامل

وهناك التيار الثالث الذي يمثله تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية. وقد شرحت أهم خصائصه في حينه. ولكن ربما يتساءل البعض: وما هو الفرق بينه وبين الاتجاه العقلاني؟ أعتقد أن الفرق يكمن في أن لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية أعطت وزناً أكبر للتربية الدينية والتراث الثقافي من الاتجاه العقلاني. وربما كان أحد الأسباب لذلك هو رغبة اللجنة في أن تتبنى جميع البلدان العربية تقريرها.

لو سئلت عن النظام التربوي الذي يمثل هذا الاتجاه لقلت إنه نظام التعليم في الكويت.

ويمكن أن نستشهد بمقتطفات مما جاء في تقرير مهم لوزارة التربية، هو الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت (١٩٧٦).

---

(١٧) المصدر نفسه، ص ٢٢٨.

(١٨) المصدر نفسه، ص ٢٣٠.

وقد جاء في مقدمة هذا التقرير:

«إن تحديد الأهداف التربوية هو الترجمة العملية للفلسفة التربوية التي تسود المجتمع، ووضوح الأهداف هو المنطلق الصحيح للتخطيط لاستراتيجية أي عمل تربوي ناجح».

وقد ذكر التقرير أن هناك أربعة عوامل ينبغي أخذها بعين الاعتبار لتحديد الأهداف العامة للتربية في الكويت، وهذه العوامل هي:

أولاً: «أن تستمد الأهداف من طبيعة المجتمع الكويتي ودينه وفلسفته».

ثانياً: «أن تتناسب مع طبيعة العصر الذي نعيش فيه».

ثالثاً: «أن تراعي مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم».

رابعاً: «أن توضع هذه الأهداف على هدي من الاتجاهات التربوية المعاصرة».

وبالنسبة للعامل الأول ـ طبيعة المجتمع الكويتي ذكر التقرير ما يلي:

١ ـ «انه مجتمع إسلامي يؤمن بالإسلام ديناً وفلسفة وأسلوب حياة وقيمة حضارية.

٢ ـ «انه مجتمع عربي يعتز بعروبته ومشاركته في تحقيق التضامن العربي ومواجهة تحدياته ويؤمن بالميراث الثقافي الأصيل للأمة العربية ويحرص على الانتفاع به، تأكيداً لوحدتها، وعملاً على النهوض بها إلى أعلى المستويات، ودعماً لأواصر الوحدة التي تجمعنا ديناً ولغة وتاريخاً وأملاً ومصالح مشتركة. والمجتمع الكويتي جزء من الأمة العربية ويتأثر بثقافة المجتمع العربي ومقوماته والظروف التي يمر بها.

٣ ـ «انه ـ أي المجتمع الكويتي ـ ديمقراطي.

٤ ـ «انه يتبع سياسة مستقلة تقوم على:

أ ـ «مبادىء المجتمع الكويتي ومصالحه وصلاته بالوطن العربي باعتباره جزءاً منه.

ب ـ «اتباع سياسة عدم الانحياز.

ج ـ «الانفتاح على العالم والتعاون مع جميع الشعوب المحبة للسلام.

د ـ «الايمان بالسلام القائم على العدل ومناصرة حريات الشعوب.

٥ ـ «انه مجتمع له ظروفه الخاصة به من حيث:

أ ـ «طبيعة التكوين السكاني. . . .

ب ـ «ارتفاع مستوى الدخل القومي ومستوى الدخل الفردي. . . .

ج ـ «انطلاقه نحو التطور والتحديث السريعين. . . . إلخ».

وبالنسبة للأهداف التربوية ننقل فيما يلي الأهداف التربوية العامة المتصلة بطبيعة المجتمع الكويتي. ويلاحظ أنها تختلف إلى درجة غير قليلة عن الأهداف التربوية في

العربية السعودية التي ذكرناها قبل حين وهذه الأهداف هي :

١ ـ «الإيمان بمبادىء الدين الإسلامي .

٢ ـ «التعريف بالتراث العربي الإسلامي والعادات والتقاليد الاجتماعية ، والعمل على دعمها .

٣ ـ «التعرف على تاريخ وتطور المجتمع الكويتي وما تتميز به حياته الاجتماعية .

٤ ـ «تنمية الشعور لدى الأفراد بالانتماء والاعتزاز بوطنهم الكويت ، وبالوطن العربي والعالم الإسلامي .

٥ ـ «تقوية روابط التضامن والاخاء وروح الأسرة الواحدة ، والتخلص من أي تعصب يرجع إلى المذهبية أو الاقليمية أو القبلية أو الطبقية .

٦ ـ «إعداد الأفراد للحياة الفعالة في مجتمع يقوم على الشورى والديمقراطية ، وتأكيد حرية الفرد وكرامته . . . وممارسة مهارات العمل الجماعي .

٧ ـ «إعداد أفراد يعرفون ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات .

٨ ـ «تنمية قدرة الأفراد على التفكير بأسلوب علمي . . .

٩ ـ «تنمية قدرة الأفراد على الابداع والابتكار والتجديد .

١٠ ـ «تنمية مستويات الطموح لدى الأفراد وتهيئة الفرص أمامهم للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ومواهبهم .

١١ ـ «رعاية الموهوبين والمتفوقين . . .

١٢ ـ «رعاية المتخلفين والمعوقين . . . .

١٣ ـ «تنشئة أجيال قادرة على تحمل المسؤولية في شتى صورها ونواحيها وتشجيع الأفراد على المبادرة واتخاذ القرارات بأنفسهم . . .

١٤ ـ «تهيئة الفرص لإعداد أفراد قادرين على تحمل مسؤولية التغيير والتطوير ورفض كل مظاهر التخلف والجمود .

١٥ ـ «الوفاء بحاجات المجتمع الكويتي من القوى البشرية المؤهلة اللازمة لمتطلبات التنمية في مختلف القطاعات .

١٦ ـ «إعداد الأفراد للعمل ، وما يرتبط بذلك من اتجاهات نحو تقدير العمل والعاملين .

١٧ ـ «إسهام الأفراد . . . من أجل خدمة الجماعة والعمل على تقدمها .

١٨ ـ «تعرف امكانات الوطن العربي وطاقاته المادية والبشرية كخطوة في سبيل تحقيق التكامل والتعاون والتكافل بين أرجاء الوطن العربي .

١٩ - تنشئة جيل قوي يتميز بالجدية والصلابة والتضحية . . . قادر على مواجهة التحديات والمخاطر التي تتعرض لها الأمة العربية في هذا العصر.

٢٠ - «العناية بالتربية الإسلامية، وباللغة العربية، والاهتمام باللغات الاجنبية الحية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والفنون وسائر مجالات الثقافة التي تَكَشَّف البحث العلمي عن أهميتها، بما يرفع مستوى الفرد ويحقق له أقصى درجات النمو الممكن من جهة، وبما يساعد على بناء المجتمع الكويتي وتحقيق تقدمه ورفاهيته وتوطيد صلاته بالأمة العربية والشعوب الإسلامية والمجتمع العالمي، من جهة أخرى»[١٩].

إن السياسة التعليمية للكويت تتفق نظرياً مع الخطوط العامة لما جاء في وثيقة استراتيجية تطوير التربية العربية. وبرز في هذه السياسة التأكيد على الوحدة العربية والتضامن العربي والاعتزاز بمنجزات الأمة العربية إلى جانب التأكيد على الدين الإسلامي والتراث العربي الإسلامي والتضامن مع الشعوب الإسلامية والشعوب المتحررة حديثاً، وعلى السلام وخير الإنسانية.

رابعاً: مواطن الضعف والقوة في الفكر التربوي العربي

إضافة إلى ما سبق وذكرته من ملاحظات حول الفكر التربوي العربي بعد القسم الخاص بالأهداف التربوية يمكن أن أذكر الملاحظات التالية بصورة عامة:

١ - مواطن القوة

أ - الفكر التربوي العربي له جذور قوية بالفكر التربوي العربي الإسلامي وبالحضارة العربية الإسلامية وبالتراث العربي، وكل هذه المصادر مما يغني الفكر التربوي العربي. ويزوده بالقدرة على التصدي للخطر الصهيوني.

ب - بحكم الانفتاح على الحضارات الأخرى التي تتميز بها الحضارة العربية الإسلامية والفكر العربي الإسلامي بصورة عامة، فإن الفكر التربوي العربي أغنى ذاته بالاطلاع على الفكر التربوي الأجنبي. بدءاً بالحضارة اليونانية وامتداداً إلى الحضارة المعاصرة. وقد تهيأ للأمة العربية عدد كبير من المربين الذين درسوا في جامعات أوروبية وأمريكية عريقة، وعلى أساتذة بارزين في اختصاصاتهم التربوية أو النفسية أو

---

(١٩) الكويت، وزارة التربية، **الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت، (١٩٧٦)** ([الكويت: الوزارة، ١٩٧٦])، ص ١٤ - ١٥.

الاجتماعية أو الانثروبولوجية، مما كان له الأثر في اغناء الفكر التربوي المعاصر وقدرته على التصدي للخطر الصهيوني.

ج ـ تيسرت للأمة العربية بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية وبصورة خاصة منذ تأسيس جامعة الدول العربية، ومن بعد ذلك منذ انشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تتصل ببعضها، وأن تتعاون في ميادين العلم والتربية والثقافة. وقد تبلور كثير من الأفكار التربوية العربية نتيجة للقاء المربين العرب مع بعضهم وتبادلهم وجهات النظر والخبرات. ولعبت المؤسسات والمنظمات الشعبية مثل نقابات المعلمين واتحاد المعلمين العرب ومركز دراسات الوحدة العربية ومعهد الانماء العربي دوراً مهماً في ذلك. كذلك لعبت بعض المنظمات السياسية وبخاصة الأحزاب القومية التقدمية دوراً بارزاً في ذلك.

د ـ تيسر للأمّة العربية في الفترة المعاصرة ظهور عدد من المربين الذين أغنوا الفكر التربوي العربي ووضحوا بعض جوانبه، كالجانب المتصل بالتربية الوطنية والقومية، والجانب المتصل بالتنمية الشاملة والتخطيط التربوي، والجانب المتصل بالنواحي الفنية من العملية التربوية كالتعليم والتعلم وإدارة الصفوف والمدارس وعمل المناهج الدراسية وتأليف الكتب الدراسية ووضع اختبارات الذكاء، واختبارات الانجازات التربوية. . . إلخ، مما يعتبر إثراءً للفكر التربوي العربي.

هـ ـ ظهور عدد من المجلات التربوية المتخصصة ساعد على إثراء الفكر التربوي العربي وبلورته.

و ـ إنشاء عدد من مراكز البحوث التربوية على نطاق قطري، كما هو الحال في بعض الأقطار مثل العراق والكويت، أو على نطاق إقليمي كما هو الحال بالنسبة لمركز البحوث التربوية لدول الخليج العربية، إنشاء مثل هذه المراكز ساعد على اغناء الفكر التربوي العربي المعاصر.

٢ ـ مواطن الضعف

أما مواطن الضعف فأهمها في رأيي:

أ ـ عدم وحدة الأقطار العربية، وانقساماتها، وعدم تضامنها أحياناً كثيرة، وخصوماتها مع بعضها، مما يكوّن عائقاً في سبيل تكوين فكر تربوي عربي متجانس ومتطور.

ب ـ عدم توافر الحرية الكافية لمعالجة الأمور التربوية كمنظومة من المنظومات التي يتكون منها المجتمع، مما يحد من ظهور الأفكار والنظريات التربوية وتطورها.

ج ـ قلة، إن لم تكن ندرة، مراكز البحوث التربوية والنفسية، سواء التي تكون مرتبطة بوزارات التربية والتعليم أم بكليات التربية أم بالجامعات، مما يحدّ من تطور الفكر التربوي العربي. وقلة الأبحاث التربوية وسطحية أغلبها.

د ـ عدم نشر المطبوعات التربوية ـ وبخاصة التي تصدرها وزارات التربية والتعليم، أو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أو بعض المراكز التربوية الإقليمية، أو كليات التربية ـ على نطاق واسع. ان بإمكاني الحصول على أي تقرير تربوي بريطاني من مكتبة تجارية أو من دائرة مطبوعات صاحبة الجلالة (دائرة المطبوعات الرسمية) في بريطانيا، ولكن ليس بإمكاني الحصول على كتاب تصدره أية وزارة تربية عربية أو منظمة عربية في أية مكتبة تجارية في البلاد العربية. إن هذه النقطة مهمة بنظري. إن كثيراً من التقارير تضم أفكاراً تربوية قيمة، ولا يمكن أن تنقد هذه الأفكار، أو تقوّم وتعدل، ما لم يتم تداول المطبوعات التي تضمها على نطاق واسع.

هـ ـ عدم اتفاق الأقطار العربية على الحد الأدنى من مواصفات النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي فيما يتصل بطبيعة الدولة والمجتمع وعلاقة الفرد بهما، والتأكيد الزائد على الاقليمية أحياناً، وعلى الحزبية الضيقة أحياناً أخرى، وعلى الطائفية، يعرقل ظهور وتطور فكر تربوي عربي متجانس، بل ربما يقاوم ظهور مثل هذا الفكر.

الفصل الثالث

خصائص التعليم العام في الوطن العربي ودوره في مواجهة التحدي الإسرائيلي

د. سعيد اسماعيل علي(*)

إن الحقيقة الأساسية التي تقوم عليها هذه الدراسة، هي أننا نواجه تحدياً شرساً ليس على المستوى العسكري وحده، وإنما على المستوى الحضاري. وما الناحية العسكرية إلا أحد جوانبه، وإننا لا نواجه دولة واحدة، وإنما مجموعة من القوى الاستعمارية الشرسة التي تتخفى وراء هذه الدولة وتمدها بكل مقومات الوجود واستمرار الوجود، ولذلك فإن الوسيلة الرئيسية لمواجهة هذا التحدي، إنما هي بناء قوة ذاتية تكون قادرة على إفراز قدرة عسكرية تستطيع التغلب على هذا التحدي وتكون لها ركائزها الاقتصادية والثقافية والسياسية والاجتماعية.

ومن هنا فإن دراستنا لدور التعليم العام في الوطن العربي في مواجهة التحدي الإسرائيلي انصبت على دراسة الخصائص والأهداف التي يجب أن تتوافر في هذا التعليم حتى يستطيع بالفعل أن يمد المجتمع العربي بالمادة الأولية الحقيقية التي تقبل التحدي وتتجاوزه، ألا وهي الإنسان العربي الجديد المنشود. من أجل هذا انقسمت الدراسة إلى قمسين:

أولاً: التعليم والتحدي، ويشمل الموضوعات التالية:

- لماذا يجب على التعليم أن يقوم بدور فعال لمواجهة التحدي الاسرائيلي؟
- مكانة التعليم في المجتمع الإسرائيلي.
- استخدام اسرائيل التعليم لقهر العرب.
- حاجتنا إلى سياسة تربوية عربية عامة لمواجهة اسرائيل.

(*) استاذ اصول التربية، كلية التربية ـ جامعة عين شمس، القاهرة.

ثانياً: دور التعليم العام في الوطن العربي، ويشمل القضايا التالية:
- العقيدة الدينية.
- القومية.
- التنمية.
- العلمية.
- الديمقراطية.

أولاً: التعليم والتحدي

١ - لماذا يجب على التعليم أن يقوم بدور فعال لمواجهة التحدي الإسرائيلي؟

تؤدي فكرة التحدي والاستجابة دوراً رئيسياً في تصوير بعض المؤرخين للتطور الحضاري، وفي تفسير أحداث التاريخ واستخلاص نتائجها وعبرها، وهي نفسها التي يستند إليها في إلقاء الضوء على العلاقات الدولية، وأخيراً في تبيان وجهة نظر هذا النفر بشأن طابع الحضارة الغربية بخاصة، ومستقبل الإنسانية بصفة عامة[١].

ويؤمن هذا النفر كذلك بأن المادة وحدها لا تكفي على الاطلاق لتفسير أحداث التاريخ، كما أن الروحانية وحدها لا تفسر التاريخ وأحداثه تفسيراً مقنعاً، وذلك لأن الإنسان يستمتع بحرية منحها الله تعالى له، ولكنها حرية جزئية، وبفضل حرية الإنسان - مع إرشاده تعالى - يتحقق للإنسانية التقدم والارتقاء.

ولم يكن توينبي الوحيد في مجال تطبيق فكرة التحدي والاستجابة في الدراسات العلمية، فقد اقتنص هيغل الفكرة كذلك، وأنشأ منها نظريته في منطق الجدل، وهي عماد المذهب الماركسي، إذ استقى منها ماركس ومريدوه أفكارهم عن المادية الجدلية، والمادية التاريخية، وتناقضات النظام الرأسمالي، والصراع الطبقي، وقيام الدولة... إلخ. كما استخدم «مالثوس» الاقتصادي الانكليزي فكرة التحدي والاستجابة في تشييد نظريته عن «التناحر على البقاء»، وعن طريق نظرية مالثوس، كشف دارون عن نظريته في التطور[٢].

---

(١) فؤاد محمد شبل، منهاج توينبي التاريخي، سلسلة المكتبة الثقافية، ٢٠٩ (القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٨)، ص ٤١.

(٢) المصدر نفسه، ص ٤٢.

من منطلق منطق (التحدي والاستجابة) إذن، نحاول في هذا البحث أن نكشف عن الدور الذي يمكن فيه للتعليم في البلدان العربية ـ بخصائصه ومقوماته وامكاناته ـ أن يقوم به لمواجهة التحدي الاسرائيلي. ولا شك في أن السؤال الأول الذي يتبادر إلى الذهن هو: لماذا يجب على التعليم بالذات أن يلعب هذا الدور الفعّال في هذه المواجهة التاريخية؟ هذا هو ما نحاول الإجابة عنه:

فمنذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، على وجه التقريب، اجتاحت الوطن العربي موجة غامرة من الوعي الاجتماعي أحدثت أثراً بالغاً في جميع نواحيه: فلقد استفاقت شعوبه تطالب بحقها في الحياة كاملاً، وتجلت يقظتها تلك في سعيها إلى تحقيق أمانيها وتقرير مصيرها، وفي اعتزازها بتراثها الروحي والعلمي. ففي الحقل الدولي تجلّى هذا الوعي في تطلع شعوب هذا العالم إلى تبوُّؤ مكانة بين دول العالم تتناسب وتراثهم العظيم وموقع بلادهم الجغرافي المرموق، وفي مطالبتهم الملحة بنظام يحدد علاقات الدول بعضها ببعض على أسس العدالة والمساواة.

أما في الحقل الداخلي، فقد أخذت آثار هذا الوعي الاجتماعي الشامل تظهر جلياً في كل بلد عربي وذلك في تبرم أبنائه بأوضاعهم الحاضرة وفي المطالبة بالتفاهم والتكاتف بين البلدان العربية كافة، وتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال برامج علمية عملية فعالة تقضي على مظاهر التخلف الاقتصادي والثقافي والاجتماعي وتتيح لكل فرد من أفراد الأمة فرصة للعمل المثمر وللحياة الحرّة الكريمة(٣).

ومع الأسف الشديد، ففي الوقت نفسه، كانت هناك قوى الغدر الاستعمارية ترقب الموقف وتحتاط له، وتخطط لضرب أي حركة من شأنها أن تضع المجتمع العربي على طريق التحرر والتقدم، فكان الابتلاء الرهيب بالاحتلال الاسرائيلي.

وكردّ فعل طبيعي لهذه النكبة، أخذ الجميع يفتشون عن الأسباب التي أدت بنا إلى أن نخفق هذا الإخفاق المزري، وسيقت أسباب عدة، وأبرزت عوامل شتى، لكن هذه الأسباب، وهذه العوامل على اختلافها وتعددها، كانت كلها تتفق في الشكل العام وفي المنحى الرئيسي، كانت كلها تقول إن معركتنا مع اسرائيل معركة (حضارية)، معركة مع الغرب المتقدم القوي.. هل كنا محتاجين إلى دليل يثبت لنا أن إسرائيل هي الغرب وأمريكا؟ إن المجال ليضيق لو حاولنا أن نستشهد بمئات إن لم يكن بالآلاف من الأدلة التي تبرهن على ذلك.

---

(٣) حبيب أمين كوراني، محرر، محاضرات في نظم التربية في لبنان وسوريا والأردن والعراق (بيروت: دائرة التربية بالجامعة الاميركية، ١٩٥٦)، المقدمة.

وكخطوة منطقية في التفكير، كان لا بد من أن يجتهد المخلصون في رسم أقوم الطرق لتجاوز هذا التحدي الذي يودي تجاهله بالشعوب، فسنّة التاريخ أن البقاء للأصلح . . . ولم يكن التفكير في هذا الشأن عسيراً، إذ أن الطريق واضح، والسبيل بيِّن، إنه الأخذ بأسباب المدنية الحديثة . . . فعندما نمعن النظر في أحوال البلاد العربية كلها: بنظمها الاجتماعية المتعددة، وبمواقعها المختلفة قرباً من، أو بعداً عن خط النار، نجد أنها محتاجة كلها، بدرجات متفاوتة طبعاً، إلى شيء أساسي هو: أن تكون «دولاً عصرية»[4].

إن الدولة المحاربة في حد ذاتها هي الدولة التي تستطيع أن تصل ساعة الصدام إلى أقصى درجات التنظيم، بحيث تستطيع أن تضع أكبر قدر من طاقتها بأقل درجة من الارتباك في كفة القتال، والطاقة على القتال هي الامتداد الطبيعي للطاقة الطبيعية لكل شعب: خصوصاً في الحرب الحديثة. لا يمكن أن نطلب من شعب اعتاد عدم التنظيم في حياته العادية أن ينقلب بين يوم وليلة إلى شعب مهيَّأ لقبول نظام صارم حاسم. . لا يمكن أن نطلب من شعب لا يعرف في حياته العادية قيمة الآلة وثمن الوقت، أن يكتشف فجأة في ساحة القتال قيمة السلاح وثمن الدقيقة والثانية.

ومن الأوهام التي انتشرت بيننا جميعاً، ونحن نسعى للحاق بالعصر الحديث وتحدياته، أنه يكفي أن نشتري (معدات) العصر الحديث. . . من آلات ومصانع وأدوات، لكي نصبح دولاً حديثة ومجتمعات حديثة. إنه لمن الأهمية بمكان أن نعرف الآن أن (اقتناء) هذه الأدوات ليس كل شيء، فهناك قبل كل ذلك سؤال: «ماذا تقتني؟ وماذا لا تقتنى؟». . ثم هناك قبل ذلك: أن تتحول الأدوات في الأيدي العربية إلى أدوات خالقة، لا أدوات صماء. .

«العصرية» إذن هي في الإنسان، في العادات والتقاليد والأخلاقيات، وفي تنظيم العمل، وفي دفع ضريبة التنظيم العصري. . والتنظيم ليس معناه، كما يُفهم أحياناً من الكلمة، حشد الناس في صفوف وطوابير، بل معناه توزيع المسؤولية وتحديد الاختصاص، على أن يدور العمل كله بعد ذلك في انسجام تلقائي. والتنظيم بهذا المعنى ليس بديلاً عن الأسلوب الديمقراطي في العمل: فجزء من التنظيم الحي، أن تنظم عملية التعبير عن الآراء وتلاقي الخبرات لاستخلاص أسلم الآراء من مزيجها جميعاً. . دون أن يغفل هذا سرعة البت والحسم اللازمة في المجتمع العصري[5].

---

(٤) أحمد بهاء الدين، اسرائيليات، وما بعد العدوان، سلسلة كتاب الهلال، ٢٠٠ (القاهرة: دار الهلال، ١٩٦٧)، ص ٢٩٦.

(٥) المصدر نفسه، ص ٢٩٩.

وهنا نصل إلى نقطة على الطريق جعلت الكثيرين منا يصابون بالدوار إن لم نقل باليأس العظيم لقد أبصرنا طريقاً طويـلاً لا يمكن إدراك نهايته إلا بعـد سنوات طـويلة، أفليس الأمـر في التحليل النهـائي هو أمـر تغيير حضـاري؟ أليس الأمر، هـو أمر بنـاء مجتمع جديـد؟ وهل يمكن أن يبنى مجتمـع جديـد في سنوات قليلة؟ إن العـدو لم يكن بالباب كما كنا نقول سابقاً، ولكنه قد اقتحمه وأصبح داخل البيت، فهـل نطيق عـلى ذلك صبراً؟

ثم إذا بنا ندخل متاهة كبيرة، إذ ظهرت آراء تقول: بل إننا لن نستطيع مثـل هذا التغيير إلا إذا طردنا هذا العدو لأنه سيظل يمتص قوانا ويستقطب جهـودنا، مما لن يبقى معه شيء لبناء الـدولة العصريـة المنشودة وهكـذا ازداد الأمر تعقيـداً، وكأننـا نقف أمام المعضلة القديمة المشهورة: البيضة أم الدجاجة؟ هل لا بد من بناء الدولة العصريـة حتى يمكن أن نطرد العدو، أم لا بد من طرد العدو حتى يمكن أن نبني الدولة العصرية[٦]؟

لقد كان هذا هو اتجاه الحوار والنقاش بعد نكبة ١٩٦٧ بالذات، حتى إذا تحقق النصر الجـزئيّ المـذهـل في عـام ١٩٧٣، زادت المشكلة تعقيـداً، فقـد بـرز السؤال الخطير: إذا كانت التربية تقوم على مسلّمة مهمة وهي وحـدة المجتمع وتـرابط عناصره العضـويـة، فكيف تسنى لعنصر من عنـاصر المجتمـع ـ وهـو الجيش ـ أن يحـرز هـذا الانتصار المذهل، وبقية العناصر على ما هي عليه، تقريباً، من عيوب خطيرة وثغرات مميتة؟ وبمعنى آخر: إذا كان الجيش ـ كما نقول دائماً بالنسبة لأي فئة في المجتمع ـ هـو نتاج تربيـة هذا المجتمـع، ونحن نعرف، ونقـر بذلـك ونعترف، أن نمط هـذه التربيـة ـ واقعياً ـ متخلف ومهلهل، فكيف إذن استطاع أن يفعل ما يفعله؟

وتأتينا الإجابة من داخل الجيش نفسه، لكنها تزيدنا حيرة، فهي تبين لنـا أن ما كـان يجري داخـل الجيش، كان مختلفـاً تماماً عما كـان يجـري في الـوعـاء الأكـبر، في المجتمـع: هناك تخـطيط وتدبـير وجديـة وأقصى درجات التـطور وأعلى مـراتب التعلم والتدريب وأرفع درجات الذكاء وأحسن وسائل التربية والتثقيف[٧]. . .

إذن: أين يمكن أن تقف التربية لتلعب دورها في معركة التحدي الحضـاري مع

---

(٦) سعيد اسماعيل علي، **التربية اليهودية الصهيونية** (القـاهرة: دار الثقـافة للطباعة والنشر، ١٩٧٤)، ص ٤.

(٧) انطوان زحلان، **العلم والتعليم العالي في اسرائيل**، ترجمة محمـد صالـح العالم (القـاهرة: دار الهلال، ١٩٦٩)، ص ٦.

اسرائيل؟ في ظل هـذا المنطق، لا مكـان لها ولا دور، مـا دام الجيش قد استـطاع أن يتكفل بهزيمة العدو. .

نتيجة صحيحة أوصلتنا إليها المقدمات السابقة.

لكننا كمربين، لا نستطيع أن نرضخ هكذا لهذه النتيجة، لا بدافع من الاعتزاز بالنفس فقط، ولا رغبة في أن يكون لنا شأن فقط. . نحن نرفض هذه النتيجة لأنها لا تتفق ومنطق التاريخ، بل إنها لا تتفق مع منطق التربية نفسهـا إذ أن قبولهـا يعني عدم التربية وفناءها، وهذا هو المستحيـل بعينه. إذن لا بـد من مراجعـة المقدمـات، فلربما أخطأنا السياق، ولربمـا لم نبصر وجه الحق كلّه. ألم نقـل إن المواجهـة مع اسرائيـل، إنما هي مواجهة حضـارية؟ أوليست المـواجهة الحضـارية تعني أن تـدخل كـل جزئيـة من حيـاتنا في معـركة مـع كل جـزئية من حيـاة إسرائيل؟ فهـل تم هـذا في تشرين الأول /اكتوبـر عام ١٩٧٣؟ إننا لا نقلل من شأن ما حدث، بل إننا لا نستطيع ذلك، وإنما لا بد من أن نقول، إنها كانت مجرد جـولة من سلسلة طـويلة من الجولات لا بـد منها حتى تنتهي المواجهة كلية. فكما شاع القول عقب هزيمة ١٩٦٧ اننا لم نخسر الحرب، وإنما خسرنا معركة، فكذلك لا بد من القول بعد تشرين الأول /اكتوبر عام ١٩٧٣، وملاحم البطولة الفلسطينية على الأرض اللبنانية ١٩٨٢: إننـا لم نكسب الحرب وإنمـا كسبنا معركة.

الحرب إذن لم تنته، والمـواجهة إذن قـائمة، والـطريق إذن ما زال طـويلاً. ومن هنا، فإذا كان (الجيش) قد كسب المعـركة، فـإن القضية الأسـاسية هي أن (المجتمـع العربي) لن يكسب (الحرب) الا بتغيير نمط حياته وأسلوب تربيته.

ومن جهة أخرى، فإن منطق البحث العلمي يتـطلب من الإنسان، إذا أراد أن يتصدى لمشكلة ما أن يدرسها ويعرف أبعادها المختلفة، وبعدها يمكن أن يفكر في حل لهـا، وما دام الأمـر كذلـك فـإن مـواجهتنـا للتحـدي الصهيـوني تتـطلب منـا دراسـة الصهيونية، ومعرفة المجتمع الإسرائيلي الذي تتجسد فيه كل دعـاوى الصهيونيـة حتى يمكن أن نحسن المواجهة.

٢ ـ مكانة التعليم في المجتمع الإسرائيلي

إذا كان من الطبيعي بالنسبة لأي مجتمع أن يحشد كل ما يستطيع من جهد حتى يمكنه الاستفادة من كل ما يملكه من طاقات وموارد، فإن هذه الحاجة تشتـد أكثر، إلى الـدرجة التي تصبـح عندهـا قضية حيـاة أو موت، بـالنسبة لتلك المجتمعـات محدودة الموارد والطاقات، وهو الأمر الذي ينطبق على اسرائيل بصورة واضحـة، إذ نجد هنـا

أننا بإزاء دولة محدودة الموارد إلى الدرجة التي لا بد عندها من وجود قوى بشرية منظمة، تقف على رأسها قيادة على مستوى عال من الكفاءة، تعمل بهدي ما تقوم به الجامعات ومراكز البحث العلمي الأخرى، من أبحاث، حتى يمكن لهذه القيادة أن تطمئن ـ ويطمئن معها الناس ـ إلى أن ما تتخذه من قرارات سواء في المجال السياسي أم العسكري أم الاقتصادي أم غيره كانت قرارات يتوافر لها قدر كبير من الصحة والسلامة وحسن التقدير[٨].

وإذ نصل إلى هذه المقدمات، فإن النتيجة الحتمية، هي أن تركز إسرائيل الاهتمام على التربية والتعليم بجوانبها المختلفة كوسيلة أساسية لحسن استغلال الموارد المحدودة عن طريق قوة بشرية منظمة وقيادة ذات كفاءة عالية.

وإذا كان قيام الأسرة بدورها في عملية التنشئة الاجتماعية في اسرائيل يعترضه العديد من العقبات التي ترجع أساساً إلى اختلاف أصول الأسر النازحة إلى إسرائيل، فإنه لمن المنطقي إذن أن تحاول الحركة الصهيونية تعويض ذلك القصور بتركيز قدر أكبر من اهتمامها على الدور الذي تلعبه سائر المؤسسات التعليمية في التنشئة الاجتماعية باعتبار أن تلك المؤسسات أقرب منالاً من حيث امكانية توجيهها والاشراف عليها من الأسرة، كما أنها يمكن أن تضم بين جنباتها خليطاً من أطفال وشباب تلك الأسر المتنافرة الأصول، بحيث يمكن أن تصبح كبوتقة ينصهر فيها الجميع لينشأ ذلك التكوين السيكولوجي المأمول[٩]. إن ذلك التكوين الموحد هو الشرط الأول، والقاعدة الرئيسية التي يمكن من خلالها الانطلاق بعد ذلك لحسن استغلال الموارد.

ولعل خير تعبير عن أهمية دور تلك المؤسسات في إسرائيل هو تلك العبارة، أو بالأحرى ذلك الشعار الذي أورده العالم الفرنسي جوزيف كلاتزمان مستشار معهد التنمية الصناعية والاجتماعية في فرنسا في كتابه **الدروس المستفادة من التجربة الإسرائيلية** حيث يقول: «قد تعد الدبابات السنتوريون عامل أمن للمستقبل القريب، ولكن بالنسبة للمستقبل الأبعد، فإن المدرسة والجامعة تمثلان عوامل للأمن أكثر أهمية بكثير من ذلك». ويقول العالم الفرنسي الجنسية اليهودي الديانة (جورج فريدمان)، مدير مركز دراسة وسائل الاتصال الجماهيري التابع لجامعة السوربون، والذي سبق له أن شغل منصب رئيس الرابطة الدولية للعلوم الاجتماعية، يقول فريدمان في كتابه المعنون **أهي نهاية**

(٨) علي، المصدر نفسه، ص ١٠.

(٩) قدري حنفي، تجسيد الوهم: **دراسة سيكولوجية للشخصية الاسرائيلية** (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، ١٩٧١)، ص ١٥١.

الشعب اليهودي؟ : «من الواضح أن الحل الوحيد لمشكلات الجانب الآخر من إسرائيل (يعني الاسرائيليين الشرقيين) هو التعليم بأوسع ما يعنيه الاصطلاح، وبحيث يمتد إلى التأثير في الأسرة. ولسوء الحظ، فإن المنجزات الإسرائيلية في مجال التعليم القومي - رغم ما تحظى به مشكلاتها حالياً من اهتمام بالغ واعتمادات مالية - تعدّ أقل بكثير من المنجزات الإسرائيلية في الزراعة أو الصناعة أو الأمن القومي». ثم لا يلبث أن يدعو إلى حملة في الصحف الاسرائيلية تحت شعار «اليس التعليم أمناً قومياً أيضاً؟»[10].

ومن هنا كانت الانتقادات المتعددة للحكومة الإسرائيلية في الكنيست رغم ما نعرفه من جهودها الكثيرة في هذا المجال، إذ أن هناك رغبة دائمة في المزيد من التعليم، ففي جلسة الأربعاء ٢٦ تشرين الأول/اكتوبر سنة ١٩٦٦ وقف (استر رزيئيل) من (جاحال) ليقول[11]:

«من الواجب علينا أن نذكر قيمة التعليم العالي وأهميته، ليس فقط بالنسبة إلى الطلبة الذين يتعلمون فيه، ولا بالنسبة إلى المؤسسات التي يتعلم فيها هؤلاء الطلبة، ولكن بالنسبة إلى الدولة والشعب. وفي هذه الفترة التي نعيش فيها، والتي نجد فيها الإنسان يشق الفضاء ليحاول الوصول إلى القمر، أو ينزل إلى الأعماق لإجراء أبحاث مختلفة في جميع فروع العلم والثقافة، أكثر من أي وقت مضى يعتمد قيام الدولة على تلك الأمور فقط. وإذا أرادت إسرائيل المحافظة على مكانها - بصفتها الزعيمة الروحية للشعب اليهودي كله - وعلى موقفها من فرص الحضارة، من الواجب علينا أن نبحث مشكلات التعليم العالي والبحث والتعليم والقيم الروحية».

والوعي بأهمية التعليم وضرورته بالنسبة للدولة يقتضي أيضاً توافر الوعي بأن المسألة لا يمكن أن تقف عند حد الأرقام، بحيث تعالج مسائل التعليم كما تعالج البضائع والسلع المختلفة، وهذا ما نبه إليه «أوري أفنيري» من (هاعولام هازيه) وحذر منه[12].

وإذ يحتل التعليم هذه المكانة وذلك الموقع، فلا بد من أن تفزع الحكومة من تهمة إهمال التعليم، يعبر عن ذلك قول وزير المعارف والثقافة في الجلسة نفسها: «إن التعليم من أهم أهداف الدولة» وكذلك قوله: «أعرف أنه بعد ميزانية الدفاع، تعتبر ميزانية المعارف والثقافة من أكبر الميزانيات في الدولة»[13].

وفي المؤتمر الصهيوني السابع والعشرين، شبّه «شمعون افيزمر» - من إسرائيل،

---

(١٠) المصدر نفسه، ص ١٥٢.

(١١) مركز الدراسات الفلسطينية والصهيونية، محاضر الكنيست (الأهرام: [المركز]، ١٩٧١)، ص ٩٦.

(١٢) المصدر نفسه، ص ١٠٥.

(١٣) المصدر نفسه، ص ١٠٧ - ١٠٨.

حركة العمل ـ العلاقة بين الحركة الصهيونية وبين التربية، بالعلاقة بين «الشكل» و«المضمون» فالحركة الصهوينة بجميع مؤسساتها، وأقسام الوكالة الصهيونية، هي الإطار أولاً وأخيراً، وأما التربية فهي الروح، وهي الجوهر. «وبالطبع فإنّ التربية دون إطار، ستكون تصميماً دون شكل ودون مقاييس ودون حدود، وأما الإطار بغير مضمون وبغير تربية تليق به، فهو إطار لا شكل له ولا منظر»(١٤).

٣ ـ استخدام اسرائيل، التعليم، لقهر العرب

يمكن تلخيص جوهر الايديولوجية الصهيونية، في النظرية والتطبيق، على أنها استيراد الأفكار الدينية ونقلها من مجالها الديني إلى المجال السياسي، وهو نقل للأفكار ينتج عنه في الممارسة عملية نقل ديمغرافي: نقل اليهود من المنفى إلى أرض الميعاد، ونقل العرب من أرض الميعاد إلى المنفى. ولتسويغ عملية نقل اليهود هذه، قام الصهاينة بنقد الشخصية اليهودية في المنفى (بوصفها ممثلة للماضي الذي يتمردون عليه)، ثم طرحوا تصوراً لليهودي الخالص الذي سيحل محل يهود المنفى (بوصفه ممثلاً للمستقبل المؤمل فيه). وبالنسبة لعملية النقل الديمغرافي الثانية، فثمة انتقاد للشخصية العربية أيضاً، وثمة تصور للعربي في المستقبل. ولقد ركز الصهاينة على انتقاد الشخصية العربية فحسب، ومن النادر أن نجد في الكتابات الصهيونية طرحاً لتصورالشخصية العربية في المستقبل. والصهيونية تتعامل مع الإنسان العربي في عدة مستويات، تتسم كلها بأنها «تجرد» الإنسان العربي من وجوده المتعين تجريداً متزايداً حتى يختفي كلية، ويتحول من العربي المتخلف إلى العربي الغائب(١٥).

ومن هنا مثلت الثقافة العربية أحد المواقع الاستراتيجية التي تتجه إليها السياسة الإسرائيلية في تطبيقها لمبدأ الاستيعاب من خلال الدوائر المتخصصة في الشؤون العربية الموجودة في مختلف المؤسسات الإسرائيلية، ونظراً لما تقوم به الثقافة العربية من دور بارز في حفظ مقومات الشخصية العربية القومية(١٦). فالثقافة العربية تعني السمات الروحية والعاطفية والمادية والفكرية للمجتمع العربي، وهي ترتكز على التراث العربي

---

(١٤) مركز الدراسات الفلسطينية والصهيونية بالاهرام، **المؤتمر الصهيوني السابع والعشرون** (القاهرة: [المركز]، ١٩٧١)، ج ٢، ص ٨٦٠.

(١٥) عبدالوهاب المسيري، **الايديولوجية الصهيونية: دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة**، سلسلة عالم المعرفة، ٦٠ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٢)، ص ٢٩٥.

(١٦) عطا محمد صالح زهرة، «الثقافة العربية والتحدي الصهيوني في الأرض المحتلة،» **شؤون عربية**، العدد ٣٣ ـ ٣٤ (تشرين الثاني/ نوفمبر ـ كانون الاول/ ديسمبر ١٩٨٣)، ص ١٤٨.

بمقوماته وخصائصه، ففي إطاره تتشكل الشخصية العربية ليصبح محتوى هذه الشخصية ومضمونها، وبدونه يتعذر استمرار هذه الشخصية بخصائصها ومقوماتها المتميزة. والثقافة العربية بهذا التحديد تمثل جبهة لا بدّ للسياسة الاسرائيلية من اختراقها إذا أريد للأهداف الصهيونية أن ترى النور، ويكون ذلك الاختراق من خلال تقويض أركان هذه الثقافة.

ولذلك نرى القيادة الإسرائيلية وهي تتعامل مع المواطن العربي الفلسطيني في الأرض المحتلة تتجه إلى البيئة العربية كجزء من التراث، وتتجه إلى تلك القنوات التي تنقل عبرها الثقافة العربية من جيل إلى جيل، فتقوم سياستها في مواجهة البيئة العربية إلى طمس المعالم العربية، وتعمد إزاء الجوانب الأخرى من التراث العربي إلى التجهيل من جهة، وتشويه الحقائق من جهة أخرى، وتقابل ذلك عملية تضخيم لصورة اسرائيل لتكون الصورة التي لا بديل عنها. وتستخدم إسرائيل جميع الأدوات والوسائل التي تمكّنها من ذلك[١٧].

وفي سبيل ذلك عمدت سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي إلى العمل على تغيير الأوضاع المادية والمعنوية في شتى مرافق الحياة في الأرض المحتلة في أعقاب عدوان ٥ حزيران/يونيو ١٩٦٧. ومن أكثر المرافق أهمية وحيوية وأثراً على المدى القريب والبعيد، التعليم، حيث قامت سلطات الاحتلال بإلغاء العديد من الكتب ومواد الدراسة، وتغيير المناهج المقررة وتحريفها، من قبل الدولة صاحبة السيادة الشرعية.

وقد وجد في الأراضي المحتلة ثلاثة أنواع من المدارس العربية، وذلك تبعاً لمسؤولية تمويلها المالي والإشراف على إدارتها ليس إلا، إلا أنها جميعاً تطبق مناهج دراسية ونظم امتحانات واحدة، مقررة من قبل وزارات التربية والتعليم في الدولة صاحبة السيادة. وهذه الأنواع هي[١٨]:

أ ـ المدارس الحكومية.

ب ـ المدارس التابعة لوكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين واليونسكو.

ج ـ المدارس الخاصة وهي التي تقوم بإدارتها وتمويلها هيئات وجمعيات أو أفراد.

---

(١٧) المصدر نفسه، ص ١٤٩.

(١٨) جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **أحوال التربية والتعليم في الأراضي المحتلة** (القاهرة: [المنظمة]، ١٩٧١)، ص ٩٤.

ومع ذلك حاولت سلطات الاحتلال الإسرائيلي استغلال هذه الظاهرة في تعدد المدارس على هذا النحو ليكون مدخلاً لها لمعاملة كل نوع على حدة وتجزىء مناهج الدراسة، فحاولت فعلاً أن تفرض على مدارس الوكالة منهجاً خاصاً يختلف عن ذلك الذي يدرس في المدارس الحكومية، كما حاولت أن تفعل الشيء نفسه مع المدارس الخاصة.

ولا شك أن هذه الإجراءات ـ وغيرها كثير بطبيعة الحال ـ يخالف مخالفة صريحة جميع المواثيق الدولية، وعلى سبيل المثال، فإنه مخالف لما ورد في الفقرة (ج) من المادة السادسة والعشرين في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي تنص:

«للآباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم».

كما أنها مخالفة لنص الفقرة (٣) من المادة (١٣) من الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي نصها:

«تتعهد الدول الأطراف في الاتفاقية الحالية باحترام حرية الآباء والأوصياء القانونيين، عندما يكون ذلك ممكناً، في اختيار ما يرونه من مدارس لأطفالهم غير تلك المؤسسة من السلطات العامة، مما يتمشى مع الحد الأدنى للمستويات التعليمية التي قد تضعها الدولة أو توافق عليها وفي أن يؤمنوا لأطفالهم التعليم الديني والاخلاقي الذي يتمشى مع معتقداتهم الخاصة»[١٩].

لكن ما هي المفاهيم والاتجاهات التي حرصت سلطات الاحتلال على تضمينها في مناهج التعليم في الأرض المحتلة؟ هذا هو ما سنحاول الإشارة إليه بايجاز فيما يلي[٢٠]:

أ ـ اليهود كشعب وكدولة:

إن «الشعب» اليهودي كان ولا يزال «أمة ذات كيان» لها كل صفات الأمة وحقوقها. فمن جذور قديمة وحضارة عريقة تفاعلت مع الحضارات السابقة وافادتها، إلى تفسخ في وقت كانت فيه أكثر دول العالم الحديث غير موجودة، لتبعث لغتها (إحدى صفات الأمة) في فترة نشوء وانتعاش القوميات الأوروبية فتأتي جزءاً من تيار عالمي في ذلك العصر. أما ارتباطها بالأرض فهو إحدى الصفات الأساسية للأمة أيضاً، فماذا يشكل الدولة؟ الشعب والأرض.

---

(١٩) المصدر نفسه، ص ٩٦.

(٢٠) نجلاء نصير بشور، **تشويه التعليم العربي في فلسطين المحتلة** (بيروت: مركز الأبحاث الفلسطيني، ١٩٧١)، ص ١٤٤.

لذا يأتي هرتزل بالطريقة التي صورتها الكتب كذروة للحركة القومية اليهودية التي تتوق إلى استقلال أرض صهيون. فالحركة الصهيونية إذن، حركة استقلالية كانت نتيجة طبيعية للحركة القومية اليهودية التي نشأت بدورها ضمن تيار جارف لحركات قومية في أوروبا، مهد النهضة الحضارية الحديثة.

أما الدولة، فهي حصيلة حرب «استقلال»، كانت لليهود منذ القدم وحنّوا إليها طوال سنين البعاد حتى استطاعوا تنظيم أنفسهم ليحصلوا عليها، بقيادة الحركة الصهيونية[٢١].

فهذه الدولة إذن، هي واقع لا مفر منه، فهي أولاً: تسير مع اتجاه التاريخ وليس بعكسه، فالدول تسير في اتجاه نيل استقلالها، على الاقل السياسي، وثانياً: هي دولة قائمة لها مؤسساتها ولها تاريخها الآن.

وغير الوجود الذي لا جدل فيه، فاليهود كشعب وكدولة متفوقون، فالشعب اليهودي متفوق بصموده ضد كل دخيل على استقلاله وحضارته ودينه، وبذكائه في التجارة والأدب والفن والسياسة، تفوق على من عاشرهم من الشعوب لا سيما أبناء عمه العرب، أما دولتهم، فهي تتفوق على غيرها في شيء مهم جداً وهو ديمقراطيتها، وعلى العرب بتقدمها.

ب ـ العرب:

(١) **خارج الدولة**: أما الحقائق عن العرب، فتاريخهم يعطي صورة تبرز فيها الفتن والخلافات على أنواعها: الشخصية والعائلية والقبلية والطائفية، وهي غالباً ما تؤدي إلى معارك طاحنة بين الفئات المتخالفة. وإلى جانب ذلك تبرز حكايات القتل والنهب والأعمال اللاأخلاقية. أما حضارتهم فمقتبسة. وهم «شعوب» ممزقة لا يوحدّها شيء، بل وحتى المحاولات الوحدوية في تاريخهم الحديث كانت فاشلة ولا تعطي مثالاً للوحدة العربية المأمولة، وحتى لا تعطي دروساً سوى استحالتها وعدم فائدتها للعرب. وبلادهم لا ثروة فيها ولا يطمع فيها أحد. وثوراتهم ضد المستعمر تكاد لا تذكر، فهم شعب لا يحارب إلا نفسه، ولا يحارب أعداءه، خنوع يرضى بالاستغلال والاستعمار، وهو ليس مثل ابن عمه الشعب اليهودي صامد متفوق[٢٢].

(٢) **داخل الدولة**: أما داخل الدولة، فالعرب لا يشكلون «القومية الأخرى»

---

(٢١) المصدر نفسه، ص ١٤٥.

(٢٢) المصدر نفسه.

في الدولة، فالتقسيم للناس كفئات يتم على أساس الأديان وليس على أساس القوميات، فليس هناك تناقض بين العرب واليهود وإنما هناك وجود لفئات دينية مختلفة، هناك يهود ـ سفارديم واشكنازيم، ومسلمون ـ سنة وشيعة وأحمدية واسماعيلية ودروز، وهناك مسيحيون ـ بروتستانت، وروم وكاثوليك وموارنة.

وفي هذه الدولة هناك ديمقراطية تامة، فجميع هذه الفئات تتعايش دون تناقض، وتسمح الدولة بالتعامل على هذا الأساس..

هذه الحقائق كلها «تتكشف» للطالب العربي إذا ما اعتمد الكتب التي تحت البحث: المصدر الوحيد لمعلوماته[٢٣]...

وقد تعرضت المناهج المدرسية إلى تدخل سلطات الاحتلال في محاولة لتحريفها عن تحقيق الأهداف التربوية التي تربط الطلاب بتراثهم الفكري وحاجات مجتمعهم، وذلك للوصول إلى أهداف التعليم نفسها المطبقة على الطلبة العرب في الأراضي المحتلة عام ١٩٤٨، في خلق جيل لا يرتبط بأرضه وتراثه وتضعف فيه روح المقاومة للاحتلال[٢٤].

واختلفت الاجراءات الإسرائيلية من منطقة لأخرى في الأراضي المحتلة لأمور اقتضتها استراتيجية السياسة الصهيونية ومراحلها في تهويد المناطق المحتلة، وكانت النية لدى السلطات متجهة إلى تغيير المناهج في الأراضي المحتلة كلها، بحجة أن هذه المناهج «تزرع الكراهية لإسرائيل في نفوس اللاجئين»، فقررت منع الكتب المدرسية التي تصدرها الأقطار العربية (الأردنية والمصرية) واستبدالها بتلك الكتب المستخدمة في المدارس العربية في إسرائيل، إلا أن ردود الفعل المحلية أجبرت السلطات الاسرائيلية على إرجاع المناهج العربية (المصرية والاردنية) إلى المناطق المحتلة ـ عدا القدس ـ وتشكيل لجان إسرائيلية تولت فحص الكتب الأصلية بعد استبدال أغلفتها وادخال تعديلات (من حذف وتحريف)[٢٥] تناولت كل ما يتعارض مع أهداف إسرائيل بدعوى أن فيها تهجماً على إسرائيل، أو حثاً على مناصبتها العداء، أو غيرها من الدعاوى التي أخذت ذريعة لحذف مواضيع وفقرات وعبارات أفقدت الكتب روحها التربوي والقومي وعملت على التمهيد لقبول الوجود الإسرائيلي وطمس عروبة فلسطين،

(٢٣) المصدر نفسه، ص ١٤٦.

(٢٤) جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة حول: **الأوضاع التعليمية لأبناء فلسطين في فلسطين في المناطق المحتلة بعد عام ١٩٦٧** ([تونس: المنظمة]، ١٩٧٨)، ص ٦.

(٢٥) المصدر نفسه.

وفصم العرى التي تربط الشباب الفلسطيني بوطنه عن طريق حذف كل ما يذكره بماضيه في كتب الاجتماعيات واللغة والدين الإسلامي، ثم إضعاف روح المقاومة للاحتلال بحذف القصائد والعبارات ذات الطابع الوطني والقومي في جميع الكتب[٢٦]. ومما هو جدير بالذكر أن التعديل لا يتناول كتب العلوم والرياضيات التي يجري إعادة طبعها حسب المناهج العربية (المصرية والأردنية)، إلا أن هناك بعض الأمثلة التي تعاد فيها طباعة كتب لم تعد مقررة من قبل الحكومات العربية واستبدلت بموضوعات أخرى[٢٧].

أما في الكتب الموجهة إلى أبناء اليهود في المدارس الإسرائيلية، فقد عمدت الصهيونية إلى بث الكثير من الأفكار المسمومة، لعل أخطرها تشويه صورة الأديان السماوية، والأنبياء غير اليهود، ومن ذلك على سبيل المثال[٢٨]:

يبدأ الصهاينة في كتبهم المدرسية بالحط من قدر السيد المسيح، والطعن في أخلاقياته، واتهامه بما يحلو لهم من الصفات المشينة، فقد جاء في كتاب الصف السابع من سلسلة كتب **تاريخ شعب اسرائيل** (طبعة ١٩٧٢): «في الحقيقة يجب أن نقول إن رسول المسيحيين هذا اتصف بقدرته على فعل العجائب فقد قام بعمله على ما يرام متحمساً، مثيراً لقلوب سامعيه، يعرف كيف يؤثر عليهم، فمع اليهود سلك كيهودي، فيردد دائماً أنه لم يأت ليكفر بتوراة موسى، بل جاء ليبشر بمجيء المسيح، ولكن أمام الغرباء يذمّ اليهود، ويقول: إنه مع مجيئه ألغيت تعاليم موسى، واستبدل العهد القديم بالعهد الجديد، ولكي يأسر قلوب عبدة الأصنام، حررهم المسيح من كافة الوصايا العملية والمعتقدات، والمبادىء اليهودية التي كانت اليهودية تطالب معتنقيها باتباعها والعمل بها، ولا سيما احترام يوم السبت وغيره من التعاليم الأخرى».

أما محمد رسول الله (ص)، فقد تناولته الكتب المدرسية بالكثير من الهجوم والتجريح له وللدين الإسلامي بالكلمة مرة وبالصورة مرة أخرى، فيقولون عنه:

---

(٢٦) دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٤ إلى اجتماع لجنة خبراء لدراسة المناهج والكتب التعليمية المقررة على الطلاب العرب في الأراضي المحتلة، وقامت اللجنة بدراسة الكتب المقررة وتحليل محتوياتها لتحديد النصوص والمفاهيم التي أشبعت بها سلطات الاحتلال الكتب المؤلفة للطلبة العرب في المنطقة المحتلة من فلسطين عام ١٩٤٨ والنصوص والمعاني الذي حذفتها أو حرفتها في الكتب الأردنية والمصرية. انظر: جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تقرير لجنة خبراء **دراسة المناهج والكتب التعليمية المقررة على الطلبة العرب في الأراضي المحتلة** ([تونس: المنظمة]، ١٩٧٥).

(٢٧) جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة حول: **الأوضاع التعليمية لأبناء فلسطين في فلسطين في المناطق المحتلة بعد عام ١٩٦٧**، ص ٧.

(٢٨) هارون هاشم رشيد، «حول الفكر التربوي الصهيوني في فلسطين المحتلة،» **شؤون عربية**، العدد ٣٣-٣٤ (تشرين الثاني/ نوفمبر - كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٣)، ص ٤١.

«إنه الغارق في أحلام اليقظة، والمحارب، ومبتدع الدين الجديد، وإنه أحد أبناء قبيلة قريش الغنية ذات الجاه». ويقولون في موضع آخر: «قد عمد محمد إلى الهجوم على قوافل التجار التي اعتادت ان تسلك طريق مكة بغية سلبها وسرقتها». «ولكي يجتذب محمد اليهود إليه أمر اتباعه بأن يتوجهوا في صلاتهم نحو القدس بدل الكعبة، وان يصوموا يوم الغفران، ولكن بمرور الوقت، وعندما جوبه بالسخرية من قبل اليهود، وبعد أن أدرك أنهم يبعدون عنه، غيّر موقفه تجاههم، وأخذ يقسو عليهم، فألغى صوم يوم الغفران، وحدد صوماً آخر يستمر شهراً، كما حول القبلة من القدس إلى مكة»[٢٩].

وأكثر من ذلك، فهم يرسمون في الكتاب صورة لمحمد (ص) يشم الورد بيد، ويقبض على السيف بيد أخرى، كما يقدمون صورة لمسجد، مع الجيش الإسلامي الذي يحارب، وصورة لشعار إسلامي بمثابة سيفين وسطهما هلال، ويعلق المؤلفان على الصورة بقولهما: «الإسلام دين المحاربين». ويقولون عن الدين الإسلامي: «كان خليطاً من الأديان المعروفة في ذلك الوقت».

٤ ـ حاجتنا إلى سياسة تربوية عربية عامة لمواجهة إسرائيل

إن هذه السياسات الاستعمارية التي تتبعها الدولة الصهيونية كصورة من صور التحدي السافر للإنسان العربي، تتطلب، فضلاً عن الوعي بها ودراستها ـ وهو ما حاولنا أن نقوم به بصورة مختصرة ـ تتطلب كذلك تحركاً ايجابياً على الصعيد نفسه، أولاً للكشف عما في هذه السياسات من افتئات على الحقيقة والتاريخ، وثانياً لتعرية الصهيونية بياناً لوجهها الاستعماري القبيح.

ولعلّ هذا يدعونا إلى التساؤل عما تملكه البلدان العربية من سياسة تربوية عربية عامة تتجه إلى خدمة الأهداف القومية التي في مقدمتها ما يتصل بالشعب الفلسطيني، بخاصة وان قوى الصهيونية والاستعمار والرأسمالية العالمية لا تتجه إلينا بخططها وسياساتها منفردة، وإنما دائماً مجتمعة أو متعاونة ومنسّقة. ولسنا في حاجة إلى القول، بأن الجهد العربي الموحد أشد خطراً، وأقرب إلى تحقيق الأهداف المطلوبة من اتخاذه مسارات انفرادية مهما تسلّحت بصور الإيمان بالقضية والإخلاص لها قولاً وعملاً.

ويمكن القول، بصورة عامة، إن ما هو مدون في السياسات التربوية يبدو أوضح في دساتير الأقطار العربية نفسها وينعكس أحياناً في برامج وتشريعات الحكومات على صور متفاوتة وعلى فترات متباعدة. ومن الطبيعي أن تقتصر الدساتير على الأهداف والأحكام العامة، وأن تدع تحديد هذه الأهداف وتحديد المسارات الرئيسية لتحقيقها إلى القوانين والتشريعات وإلى برامج الحكومات. وكثيراً ما تأتي

---

(٢٩) المصدر نفسه، ص ٤٣.

السياسات التربوية على هذا المستوى من القوانين والتشريعات والبرامج على خط من التعميم وبصورة متفرقة مجزّأة غير متواصلة في مدتها ومداها، وقلّما تنتظمها وثيقة تحيط بها، بله ان تتميز بالشمول والتكامل، فتحيط بميدان التربية القومية بتمامه وتحقق الترابط بين أجزائه وقطاعاته، ويندر ان تنتقل من عرض الأهداف إلى تعيين سبل العمل ومساراته وتحديد الإجراءات الرئيسية لتحقيق تلك الأهداف، ولا هي في الغالب مما تتضح صلته بميادين النشاط الأخرى، وبالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من حركة المجتمع، مما ينبغي أن تتميز به السياسات العامة ليتحقق لها الشمول والتكامل على مستوى مجتمعها[٣٠].

ولكي نكون أكثر تحديداً، فلنتناول قضية مهمة من القضايا التربوية لنرى إلى أي حد وعلى أي وجه تسعى الأقطار العربية بالفعل إلى خدمة القضية الفلسطينية عن طريق التعليم. هذه القضية التربوية التي نعنيها هي قضية المناهج. إن نقدنا للمناهج المطبقة على الطلبة الفلسطينيين في الاقطار العربية ينطلق أساساً من مدى مساهمة هذه المناهج في تكوين الإنسان العربي المؤمن بقضايا أمته وبأهدافها الإنسانية التقدمية، والقادر على العمل من أجل تحقيق هذه الأهداف، فبمقدار ما تخدم هذه المناهج قضية بناء مجتمعات عربية حرة وقوية، فإنها تخدم، بهذا المقدار، قضية الشعب الفلسطيني، وسنحاول فيما يلي بحث الطريقة التي عرضت بها القضية الفلسطينية في مناهج ثلاثة أقطار عربية يقيم فيها أكثر من ثلثي الشعب الفلسطيني وهي الأردن ولبنان وسورية استناداً إلى الدراسة التي أعدها قسم التخطيط التربوي في مركز التخطيط التابع لمنظمة التحرير الفلسطينية عام ١٩٧٣[٣١].

وقد قام تحليل مناهج الاجتماعيات على أساس ثلاث مجموعات من المحاور، تدور المجموعة الأولى حول توضيح طبيعة الصراع وتضم هذه المجموعة أربعة محاور: (أ) تحديد الهوية السياسية العنصرية للحركة الصهيونية؛ (ب) المطامع الصهيونية التوسعية؛ (ج) الربط بين مصالح الاستعمار والصهيونية؛ (د) الايمان بالوحدة العربية.

فإذا استقرأنا نتيجة دراسة المحور الأول المتعلّق بتحديد الهوية السياسية العنصرية للحركة الصهيونية، نجد أن كتاب التاريخ للصف الخامس الابتدائي في

---

(٣٠) محمد احمد الشريف وآخرون، استراتيجية تطوير التربية العربية (بيروت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩)، ص ١٧١.

(٣١) نزيه قورة، تعليم الفلسطينيين، الواقع والمشكلات (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٧٥)، ص ١٠٥.

لبنان لا يذكر كلمة صهيونية على الاطلاق وانما يكتفي باستعمال كلمة يهود أو يهودي. أما الكتب الأردنية فهي لا تستعمل كلمة صهيونية إلا حين لا تجد مفراً من استعمالها، أما حيث لا توجد هناك ضرورة ملحّة، فيجري استعمال كلمة يهود ويهودية. ولا تبذل الكتب الأردنية أيّ جهد للتفريق بين اليهود والصهاينة. وعند الحديث عن الصهيونية تختلط الصهيونية، كحركة سياسية، باليهودية. ولا تخرج تفسيرات هذه الكتب للحركة الصهيونية عن التفسيرات الدينية المستندة إلى اقتباسات من التوراة. أما الكتب السورية فتشدد في أكثر من مكان على تقديم تعريف سياسي عصري للصهيونية، مع ربط هذه الحركة بالظروف السياسية والاقتصادية للبلدان التي نشأت فيها الحركة الصهيونية. كذلك تحاول الكتب السورية أن تبين الفرق بين الحركة الصهيونية وبين اليهود كمجموعة دينية.

أما محور المطامع الصهيونية التوسعية فنجد أن الإشارة إلى هذه المطامع مختصرة. وباستثناء فقرة واحدة في كتاب التربية للصف الثالث الإعدادي في سورية تشير إلى أن التوسع «ليس حلماً فحسب، بل إنه ضرورة حتمية اقتصادية وضرورة بشرية لاستيعاب الملايين الذين تريد استقدامهم إليها». ولا نجد أي توسع في شرح المسألة[٣٢].

وفيما يتعلق بمسألة الربط بين الصهيونية والاستعمار، نجد أن الكتب اللبنانية لا تقيم أي رابطة بينهما، كما أنها لا تذكر كلمة استعمار. أما الكتب الأردنية فإن الربط بين الاستعمار والصهيونية يجري على الأساس التاريخي وحده دون ربط الماضي بالحاضر. وحتى عند ذكر العلاقة التاريخية بين الحركة الصهيونية وبريطانيا، تقدم الكتب هذا التفسير بعد سبقه بكلمة «ولعل»: «ولعل بريطانيا اعتقدت أنها ستجد في صداقتها لليهود مبرراً ووسيلة للتخلص من وعودها للشريف حسين في حرية البلاد العربية ووحدتها واستقلالها». ويوحي هذا الكلام بأن حرية البلاد العربية ووحدتها واستقلالها أمر مرهون بالوعود البريطانية، وان المسألة أمام بريطانيا كانت تتلخص في الاختيار بين صداقة العرب أو صداقة اليهود[٣٣].

أما في الكتب السورية، فيتحدد الارتباط بين الاستعمار والصهيونية على أساس أن إسرائيل «ليست في الواقع إلا ركيزة له ورأس حربة يستخدمه عندما يشاء للحفاظ على مصالحه الكثيرة في المنطقة العربية... ومن هنا كانت مقاومة العرب لإسرائيل مقاومة للاستعمار في الوقت نفسه». وفي أكثر من مجال يجرّي توضيح هذه العلاقة والردّ على الأفكار المغلوطة الشائعة. غير أن مسألة الوجود الاستعماري في المنطقة العربية لا يجري بحثها بأسلوب

---

(٣٢) المصدر نفسه، ص ١٠٧.

(٣٣) المصدر نفسه.

معمق يتناول جوانب هذا الوجود الاقتصادية والثقافية والسياسية، وتأثيره على المنطقة في احداثها التي تجري على سطحها.

ثانياً: دور التعليم العام في الوطن العربي

إن الحقيقة الأساسية التي لن نملّ تكرارها، هي أننا نواجه تحدياً شرساً ليس على المستوى العسكري وحده، وإنما على المستوى الحضاري، وما الناحية العسكرية إلا أحد جوانبه، وإننا لا نواجه دولة واحدة، وإنما مجموعة من القوى الاستعمارية الشرسة التي تتخفى وراء هذه الدولة وتمدها بكل مقومات الوجود واستمرار الوجود، ولذلك فإنّ الوسيلة الرئيسية لمواجهة هذا التحدي، إنما هي بناء قوة ذاتية تكون قادرة على إفراز مقدرة عسكرية تستطيع التغلب على هذا التحدي وتكون لها ركائزها الاقتصادية والثقافية والسياسية والاجتماعية.

ومن هنا فإن دراستنا لدور التعليم العام في الوطن العربي في مواجهة التحدي الاسرائيلي، سوف تكون دراسة لخصائص وأهداف يجب أن تتوافر في هذا التعليم، حتى يستطيع بالفعل أن يمد المجتمع العربي بالمادة الأوّلية الحقيقية التي تقبل التحدي وتتجاوزه، ألا وهي الإنسان العربي الجديد المنشود، ذلك الإنسان الذي يستطيع أن يميز بين الأصدقاء والأعداء، والذي يعمر الايمان بالله قلبه، والذي يتسلّح بعلوم العصر، والذي لا يكف عن العمل والإنتاج، والذي لا يكتفي بأن يقف ليقول للناس: كان آبائي كذا وكذا، وانما يقف ليقول: ها أنا ذا[٣٤]...

فما هي إذن أهم تلك الخصائص والأهداف؟ هذا هو ما سنحاول بيانه فيما يلي من صفحات...

١ ـ العقيدة الدينية

إن عملية الخلط بين المجالين الديني والسياسي تكاد تكون مسألة حتمية بالنسبة للصهاينة، فالصهيونية كانت ـ في البدء تفتقر إلى الجماهير، وكانت الجماهير اليهودية ـ وبخاصة في شرق أوروبا عميقة الإيمان بالدين، ولذا لجأت الصهيونية إلى تبنّي الرموز والأفكار الدينية المألوفة لدى الجماهير، وحوّلتها إلى رموز وأفكار قومية. وقد وجد مؤسسو الحركة الصهيونية أن الصياغة شبه الدينية للبرنامج الصهيوني ستجعله محل قبول من الجميع، خصوصاً أن التركيب الاجتماعي والعرقي والحضاري والثقافي ليهود

(٣٤) علي، التربية اليهودية الصهيونية، المقدمة.

أوروبا كان ـ ولا يزال ـ مركّباً ، فكان هناك يهود مندمجون ، ويهود منبوذون ، ويهود أثرياء وآخرون فقراء ، ويهود متديّنون وآخرون ملحدون ، ويهود إصلاحيون وآخرون ارثوذكسيون ، وهناك من كان يودّ الهجرة من وطنه ، وآخرون يؤثرون البقاء فيه ، ولم يكن من الممكن تجنيد كل هؤلاء تحت لواء الايديولوجية الصهيونية إلا عن طريق الابقاء على أعلى مستوى من التجريد والابهام وعدم التحدد الذي يسمح بكثير من التفسيرات أو المضامين المختلفة ، الدينية واللادينية التي تدخل على البنية الفكرية دون ان تغيّر أو تعدّل فيها بشكل جوهري[٣٥] .

وقد تنبه كثير من الصهاينة لهذا الجانب في الايديولوجية الصهيونية ، فالحاخام «لانداو» يشير إلى أن البرنامج الصهيوني يدور حول فكرة واحدة «وكل القيم الأخرى ان هي إلا أداة في هذا المنطلق ، الأمة» . والمتتبع لكتابات كبار المفكرين الصهاينة ، يلمس بوضوح كيف ضرب هؤلاء على وتر الدين فـ «مايربار ايلان» ـ مثلاً ـ يؤكد أنه ليس هناك بديل عن التوراة كوسيلة يمكن أن تنجح في جمع وتوحيد جميع مذاهب وفئات اليهود في دولة واحدة[٣٦] ، ويسير «يحييل ميخائيل بينس» في الاتجاه نفسه فينبه إلى أن القومية التي يمثلها ، هي تلك القومية التي روحها التوراة ، وحياتها مستمدة من تعاليم التوراة وكذلك من وصاياها[٣٧] .

وقد وقف الحاخام «شلومو شوفوف» من الولايات المتحدة الامريكية في المؤتمر الصهيوني السابع والعشرين ينتقد التعليم القائم في إسرائيل ووجه النقد عنده ، ان هذا التعليم علماني «وليس هذا هو التربية التقليدية اليهودية ، وهو خطر كبير ، لأن اليهود لا يستطيعون أن يضمنوا به استمرار الكيان الإسرائيلي» وهو يشير إلى أن اليهود كان لهم دائماً مفهوم خاص عن جوهر التربية وأهدافها ، وإن فكرة التربية لدى اليهود تختلف عما كان لليونان في العهد القديم ، وللرومان والشعوب الأخرى خلال التاريخ ، لقد ربى اليونان والرومان أبناءهم أيضاً تربية جسمانية ليستطيعوا ركوب الخيل (وكذلك بناتهم) وتحمّل الشدائد والرقص ، أي أن التركيز كان على الناحية الجسمية ، وهذه الناحية لم يكن لها مكان مهم في التربية اليهودية على الرغم من إيمانهم بالصحة الجسمانية والاحتفاظ بعظام الموتى[٣٨] .

تلك هي صورة من صور التحدي الإسرائيلي . فماذا يجب علينا إذن أن نفعل

---

(٣٥) المسيري ، **الايديولوجية الصهيونية : دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة** ، القسم ١ ، ص ٢٢٦ .

(٣٦) علي ، المصدر نفسه ، ص ٤٩ .

(٣٧) أسعد رزوق ، **قضايا الدين والمجتمع في اسرائيل** (القاهرة : معهد البحوث والدراسات العربية ، ١٩٧١) ، ص ١٤٢ ـ ١٤٣ .

(٣٨) علي ، المصدر نفسه ، ص ٤٥ .

تجاه هذا؟ هل يمكن أن نتردد لحظة واحدة في العمل بكل ما نستطيع على تشبيع تعليمنا بعقيدتنا الدينية، إسلامية كانت أم مسيحية؟ إننا ندرك بطبيعة الحال أننا يجب أن نستلهم عقيدتنا الدينية بغضّ النظر عن الصهيونية وغيرها ـ إذ لو لم تكن الصهيونية، فلا بد أيضاً من أن نسير على الطريق الديني القويم ـ لكننا نقول هنا: إننا إضافة إلى هذا الواجب الأصلي، فلا بد من زيادة الجرعة لأنّ التحدي القائم يستغلّ المشاعر الدينية في سبيل تحقيق أهدافه السياسية.

ولعله من المفيد في هذا المقام، أن نسوق مثالاً واحداً يتعلق بقطر عربي عزيز هو الجزائر لنرى كيف أن الجهود الوطنية التعليمية فيه في عهد الاحتلال الفرنسي بتمسكه بالأسس الدينية الإسلامية وتربية المواطنين الجزائريين على هدي قيمها، قد مكنه من المحافظة على عروبة الجزائر وإضافة قوة لا يستهان بها إلى القوة العربية.

لقد كانت مقاومة جمعية العلماء لأهداف الاحتلال الفرنسي ضد الإسلام، تتمثل فيما أنشأته من مدارس ومساجد ونوادٍ لنشر التعليم العربي الديني، وبعث الثقافة العربية الإسلامية، ومقاومة جهود المنظمات التبشيرية الرامية إلى القضاء على الإسلام، لأن الفرنسيين كانوا يعتقدون أن (القرآن) هو سبب السخط الشعبي العام عليهم في الجزائر. وقد أكد أحد النواب في البرلمان الفرنسي أن (القرآن) هو الذي يحرض المسلمين «الجزائريين» على (اذاية) الفرنسي، ومن هنا قرروا القضاء على وجود القرآن والدين الذي جاء به[٣٩].

ومن حسن الحظ أن استراتيجية التربية العربية قد تنبهت إلى هذا المبدأ المهم فأولته عناية واضحة، إذ نادت بضرورة أن تكون التربية العربية قائمة على (التربية للإيمان)، ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي[٤٠]:

ـ عناية التربية بترسيخ الإيمان بالله في نفوس المتعلمين، وبالإسلام خاتم رسالات السماء، وبالديانات الأخرى لأتباعها من أهل الكتاب، واعتبار الدين من أخص ما يتميّز به الإنسان.

ـ عناية التربية بما أقرّه الدين من مكانة الإنسان في الوجود وفي المجتمع، ومن اعتماده على هدي عقله وهدي ضميره في سعيه المتواصل نحو الكمال.

ـ عناية التربية بتحقيق التوازن في شخصية الإنسان، من حيث حاجات الجسم

---

(٣٩) تركي رابح، **التعليم القومي والشخصية الوطنية** (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٥)، ص ٣٢٨.

(٤٠) الشريف وآخرون، **استراتيجية تطوير التربية العربية**، ص ٢٢٧.

وحاجات الروح والفكر والعمل والحاضر والمستقبل.

ـ عناية التربية بما أقره الدين من القيم الإنسانية، وتنشئة المتعلمين على الأخلاق الفاضلة، وعلى المحبة والتعاون، والسعي في خير المجتمع، ومن أجل تماسكه وقوته وتمكينه من البناء والتعمير.

ـ عناية التربية بالإخاء الإنساني وبالدعوة إلى التعاون بين الناس على الحق والخير والصلاح.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ ما يأتي:

ـ الحاجة الأصيلة في النفس الإنسانية إلى العقيدة الدينية، واعتبار أن الايمان لازم في حياة الإنسان، ومصدر للقوة والاطمئنان، مما تؤكده دراسات نفسية وفلسفية، ودراسات في تاريخ الحضارات وتطورها.

ـ ما تشكو منه الحضارة المعاصرة من المساوىء والعيوب الناتجة عن ضعف التمسك بالقيم الإنسانية وبفضائل الأخلاق، ومن بعض التبذل والتحلل والانغماس في الشهوات مما يصدر في الغالب من ضعف في العقيدة الدينية ونقص النوازع إلى الايمان.

ـ ما يشكو منه المجتمع العربي المعاصر من بعض مظاهر الضعف الأخلاقي وبعض مظاهر الضعف في الروح المعنوية، مما قد ينسب بعضه إلى التهاون في أمور الدين والتقصير في القيام بما يحض عليه من الإخاء والتماسك الاجتماعي، ومن مكارم الأخلاق.

كذلك فإن المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب (١٩٦٨) أكد على هذا الجانب، إذ قال: «تقوم التربية الدينية بدور بالغ الأهمية في المرحلة الثانوية خاصة في هذا العصر الذي يتعرض فيه الشباب للكثير من التيارات الالحادية والانحرافات السلوكية، ويقعون فريسة للتضليل والدعاية الأجنبية الدخيلة على ثقافتنا العربية.

فالتربية الدينية هي القوة التي لها أثرها الفعال في حياة الطالب والمجتمع، وهي السبيل الذي يحمى من الزلل ويصون من الانحراف، وبها تتفتح معالم الحق والفضيلة، ويفهم معنى الخير والشر، ويقوى إيمان الطالب، وينمو وعيه الديني والاجتماعي ويقدر الحق والواجب ويثق بنفسه ووطنه ويبلغ منه الوازع الديني والارهاف الحسي ما يحمله على التضحية في سبيل العقيدة الإسلامية الخالصة والوطن العربي، وتقوى في نفسه الفضائل الحماسية التي تشبع رغائبه كالنجدة، والإباء، والجهاد، ومناهضة الاستعمار والالحاد والصهيونية»(٤١).

---

(٤١) جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، **المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب** (الكويت: [الإدارة]، ١٩٦٨)، ص ٦٤.

٢ ـ القومية

في عام ١٨٨١، وضع أحد اليهود الألمان واسمه «ليوبنسكر» كتاباً اسمه **التحرر الذاتي** وقد صور فيه ما كان يعيشه يهود أوروبا من حياة ملؤها المذلة والاضطهاد، فهو يقول على سبيل المثال: «نحن لا نعدّ أمة بين الأمم الأخرى. ليس لنا صوت بين الشعوب حتى في الأعمال التي تخصنا، فأرض آبائنا أرض أجنبية عنا، ووحدتنا تشرد، وتضامننا عدوّ لنا، وسلاحنا إذلال، ودفاعنا هروب، وابتكاراتنا تقليد غيرنا، ومستقبلنا لا يعدو غدنا، أيّ دور ذليل يقوم به شعب كان له ذات يوم ابطال من المكابيين»[٤٢].

وكان بنسكر هذا، نموذجاً لليهودي الوطني المنصهر، من أعضاء البرجوازية اليهودية في روسيا. وكان هذا الكتاب بمثابة دعوة منه لأغنياء اليهود في أوروبا الغربية لتوحيد مشروعات الاستيطان اليهودية وضرورة إيجاد «هيئة إدارية يهودية» تتفق على اختيار منطقة يستوطنها اليهود المهاجرون..

هذه النزعة «القومية»، بلغت ذروتها على يد «هرتزل» الذي عبر عن فكرته بقوله: «إن مشكلة اليهود ليست مشكلة دينية واجتماعية، بل هي مشكلة قومية. ومن المحتم أن تجد حلاً قومياً لجماهير اليهود التي لا ترغب في الاندماج، أو لا تستطيعه... إن إعادة الشعب اليهودي إلى أرضه ودولته هي وحدها التي تجعله واقفاً على قدم المساواة مع الشعوب الأخرى وتضع حداً نهائياً لشتات اليهود»[٤٣].

ومن هنا نجد أن الدولة الصهيونية الحالية تصرّ على أنها ليست قاصرة على مواطنيها فحسب، وإنما هي دولة للشعب اليهودي بأسره، داخل حدودها وخارجها، ومما له دلالته أن بيان إعلان قيام الدولة الصهيونية (عام ١٩٤٨) قد تم عن طريق مجلس قومي يتحدث باسم كل اليهود، سواء في فلسطين أم خارجها. وبن غوريون نفسه ـ في عدد آب/اغسطس سنة ١٩٦٢ من **جويش فرنتير** ـ وصف إسرائيل بأنها «دولة الشعب اليهودي كله»[٤٤].

وقد أصدرت الدولة الصهيونية قوانين كثيرة وأقامت هيئات مختلفة بهدف ترجمة مفهوم الشعب اليهودي إلى واقع قائم. ومن أهم هذه القوانين «قانون العودة» الذي

---

(٤٢) ا. ن. سعد، «ملاحظات أولية حول الايديولوجية الصهيونية من حيث نشأتها وأصولها المجتمعية،» **شؤون فلسطينية** (آب/ أغسطس ١٩٧١)، ص ١١.

(٤٣) آلن تايلور، **تاريخ الحركة الصهيونية**، ترجمة بسام أبو غزالة (بيروت: دار الطليعة، ١٩٦٦)، ص ١٦.

(٤٤) المسيري، **الايديولوجية الصهيونية: دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة**، القسم ٢، ص ٧.

يمنح «جميع» اليهـود حق مغادرة مسقط رأسهم و«العـودة» إلى وطنهم القومي. وتعمـل المنظمة الصهيونية العالمية على تكريس الوحدة اليهودية دون أي مراعاة للحدود الوطنية للدول المختلفـة. ويحدد «ميثـاق» المنظمـة مهمتها بـأنها «لمّ شمل المنفيـين في أرض اسرائيل التاريخية، وتدعيم وحدة الشعب اليهودي».

ولقد أكد «ماير بار ايلان» أن التقليد والدين بالنسبة لليهود، هما كاللغة والأدب بالنسبة لغيرهـم: «وإذا كان الامريكيون على حق عندما يقولون إذا شب أطفالهم دون معرفة اللغـة الانكليزية، يتوقفون عن حب شعبهم، ويفقدون الرغبة في الدفاع عن بلادهم، فنحن أيضاً على حق فيما يتعلق بديننا وتراثنا لكي لا يشب أطفالنا وهم خالون من الشعور القومي والديني، فيقطعوا الصلة التي تربطهم بالحياة اليهودية وينظروا إلى أرض إسرائيل كبلد لا يختلف عن الأغيار»[٤٥].

هذا إذن مظهر آخر من مظاهر التحدي الإسرائيلي الذي يقتضي منا النـظر بعين الاعتبار في أهمية تأكيد الروح القومية في تعليمنا، وبخاصة عن طريق المناهـج الدراسيـة دون أي خوف ـ مما يظن البعض خطأً ـ من تعارض بين الـدعوة إلى القـومية العـربية والتشبث بالنزعة الدينية الإسلامية. ونحب في هذا المقام أن نسوق عـدداً من الأسس التي ينبغي أن تراعى في مناهج التعليم العام في الوطن العربي خدمة للأهداف القومية العربية في مواجهة التحدي الصهيوني:

ـ تقوم المناهج على أساس دراسة الواقع العربي من النواحي الطبيعية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية وغيرها، وإبراز وحدة الأمـة العربيـة كواقـع وكهدف ووسيلة في العصر الحديث، وذلك كأساس لقيام دولة عربيـة واحدة كـبرى، ذات أثـر فعال في تقـدم العرب ومنعتهم، وحسن مسـاهمتهم في السيـاسـة والحضـارة العالميتين.

ـ التراث العربي الإسلامي من أبرز مقوّمات القـومية العـربية لإسهـامه في بنـاء الحضارة الإنسانية ولذا وجّهت العناية بتدريس هذا التراث وإحياء قيمـه الإنسانيـة في جوانبه المتعددة كالدين واللغة العـربية والتـاريخ العـربي والعلوم الطبيعيـة والتجريبيـة والفنـون والفلسفـة، كـما وجب حسن الاصـطفـاء من هـذا الـتراث وربط السيـاسـة بالمستوى الثقافي العالمي في ميادين الفكر والعلم والفن ليتم التفاعل بين الفكر العـربي والفكر العالمي المعاصر.

ـ أن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التدريس لجميع مواد المناهج المدرسية في مختلف المراحل، وأن تستقيم على ألسنة المعلمين والتلاميـذ نطقاً وكتابـة، وأن يتعمق

---

(٤٥) ماير بـار ايلان، «أي نـوع من الحياة علينـا أن نخلق في أرض اسرائيل،» في: **الفكـرة الصهيونية**، النصوص الأساسية، ص ٤٥٤.

الإيمان بدورها الكبير في حفظ التراث الحضاري والوجود القومي، وأن تبرز خصائصها وقدرتها على استيعاب العلوم والمعارف مهما تشعبت أو اتسعت.

ـ العناية بتدريس التاريخ العربي والإسلامي وما يشتمل عليه من سير ونظم واتجاهات دراسة تحليلية تبرز البطولة العربية والفضائل العربية ودور العرب في الأحداث الإنسانية الكبرى، وتوضح سياسة العرب في القضايا العالمية القومية، على أن ينظر إليه من زاوية إسهام الشعب والفرد فيه معاً، واعتباره يمثل خطاً حضارياً واعياً في مجرى التاريخ الإنساني.

ـ الاهتمام بجغرافية الوطن العربي وبيان التشابه الطبيعي والمناخي والجيولوجي بين أجزائه، وكذلك بتكامل الثروات الحيوانية والنباتية والمعدنية والنفطية والمصالح الاقتصادية والخبرة البشرية فيه.

ـ تقوية إرادة الناشئة وحفزها على النضال للقضاء على عوامل التفسخ والتجزئة، ومحاربة الدعوات الإقليمية والقبلية والطائفية والعشائرية، وصهرها في بوتقة القومية العربية، والعمل على إقامة كيان سياسي عربي موحّد، ومحاربة الاستعمار بكل أشكاله القديمة والجديدة، ومحاربة الصهيونية، وتحرير فلسطين، واسترداد الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي، ومحاربة الاتجاهات الانفصالية فيه.

ـ أن تكون تربية المواطن العربي تربية قومية تعتمد على فهمه فهماً صحيحاً لحقيقة العدو وأوضاعه وأطماعه ومخططاته، والدّور الذي يقوم به في المنطقة العربية، وما يجب أن يأخذ المواطن العربي به نفسه لمواجهة هذا الخطر. وهذا يقتضي أن تشمل المناهج عامّة والمواد الاجتماعية بخاصة موضوعات تتعلق بحقيقة الخطر وأبعاده ليعدّ المواطن العربي نفسه على أساس من الواقع والعلم.

وقد تبنت استراتيجية تطوير التربية العربية المبدأ القومي في التربية، مؤكدة أنه يشمل بين دلالاته(٤٦):

ـ ان التربية ذات وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تأثراً به وتأثيراً فيه وتعمل على خيره وتقدمه.

ـ ان التربية ذات انتماء قومي تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها، وعليها أن تتمثلها وتستوعبها في خير صورها، وأن تعمل على تطورها: فتعمق الوعي بها، وبالمساهمة في تحقيق أهدافها، يصدق ذلك على التربية العربية الخاصة.

---

(٤٦) الشريف وآخرون، **استراتيجية تطوير التربية العربية**، ص ١١٨.

ـ ان من أهداف التربية ووظائفها إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه، المتمثل لشخصيته القومية في نقائها وصفائها، العامل على الوفاء بمطالبها.

ـ ان الولاء للمجتمعات المحلية وللمجتمعات القطرية، إنما يكون على خير حالاته إذا كان في إطار ولاء قومي شامل، فلا تنشأ التناقضات بينها، وإنما يتكاملان في وحدة قائمة على التنوع.

ـ ان العمل التربوي ذو أبعاد قومية، وإنما يكون على خير حالاته من الكفاية والجدوى حينما يقوم على أساس جهود قومية شاملة تعتمد على التعاون والتكافل.

ـ ان تفاعل الشعوب بعضها مع بعض وتعاونها في سبيل السلام القائم على العدل لا يعني ذوبان قومياتها وإضعافها، بل يعني تعزيزها واتاحة فرص أرحب أمامها للنمو والإسهام في تطوير الحضارة الأنسانية بما تملك من خصائص مميزة وقدرات خلاقة. وللتربية دور كبير في تحقيق متضمنات هذا التفاعل في شخصية المواطن، فهو إذ يلتزم بأهداف أمته ومصالحها، يعي مطالب الإنسانية والمصالح المشتركة، وفي تأكيد الجوانب الإنسانية في القومية فكراً وتطبيقاً، ما يحقق ذلك.

إن المهمات القومية للتربية العربية من الضخامة والأهمية بحيث يتعذر تحقيقها بصورة مجزأة وعلى النطاق القطري، فهي تستدعي العمل العربي الموحّد ويزيد من إلحاح الحاجة إلى ذلك، تباين المستويات في الأنظمة التربوية العربية، وتباين الامكانات المتوافرة، سواء من حيث الكفايات أم من حيث الموارد المالية.

٣ ـ التنمية

لقد روج الاستعمار طويلاً لفكرة التفوق العنصري، وكان بهذا يضع مبرراً أساسياً لصرفنا عن الأخذ بأسباب التقدم. ومن وجهة نظره، كان هذا أمراً معقولاً ومقبولاً، ولكن مما يؤسف له حقاً أن بعضاً من أبناء شعوبنا قد صدّق تلك المزاعم وروّج لها زمناً غير قصير. ولقد كان منطق أصحاب ذلك الشعار سقيماً، ولم يكن له من دعامة غير سلاح القوة والبطش ورداء العلم المزيف. برروا التخلف بالتخلف، أي انهم فسروا التخلف الحضاري للشعوب المستعمرة بالتخلف في القدرات العقلية، وحصروا أدلتهم في نطاق ضيق جداً من التاريخ البشري، وفي نطاق أضيق كثيراً من حياة البشر على الأرض. ولكن التاريخ الإنساني ـ وما قبل التاريخ ـ أرحب من تلك الحقبة القصيرة، وحجته أقوى. لقد كان كثير من المجتمعات النامية اليوم في قمة الحضارة عندما كانت البلاد المتقدمة اليوم في غاية التخلف، ولعل أوضح الأمثلة على

ذلك هو مجتمع الجزيرة العربية عقب ظهور الإسلام(٤٧).

ومن المؤكد أن الوطن العربي يستحيل عليه أن يواجه صور التحدي الإسرائيلي المختلفة إذا لم يستطع أن يتجاوز حالة التخلف التي تشيع بوضوح في كثير من أقطاره وفي كثير من جوانبه، ومن أخطر الأمور أن نتصور أن مجرّد (اليسر المالي) يعني حدوث التنمية، أو حتى النمو. إن المطلوب هو تنمية القدرة العربية الذاتية، فهي وحدها السبيل إلى إيجاد القرار العربي الذاتي.

وفي إطار التجارب التي مرت فيها الأقطار العربية خلال العقدين الماضيين، برزت منطلقات جديدة لتصحيح مسيرة التنمية العربية واستراتيجيتها، كما برزت لكثير من دول العالم الثالث بصورة تتفاوت مع ظروفها المحلية وبيئاتها الحضارية، وأهم هذه المنطلقات للتنمية العربية المنشودة(٤٨):

أ ـ ان كسر حلقة التخلف وإحداث تنمية حقيقية شاملة لا يتأتّى من خلال إقامة مشروعات هنا وهناك، وإنما أن تقوم على تصوّر مستقبلي لتجديد حضاري متكامل لمقومات الحيوية في مكونات هذا الوطن وفي تفاعل موارده الطبيعية والمادية والبشرية، ولن يتأسس هذا الانبعاث الحضاري إلا على ركيزة الاصالة المتجددة، والهوية الواضحة لدور الوطن العربي في الحضارة المعاصرة وتياراتها المتدافعة، وهذا المنطلق يختلف عن اتجاه «التحديث» الذي يستمد مقومات نموه من اتباع أنماط حضارية أخرى ذات أصول وتصورات وتاريخ يختلف عن مثيلاتها في الواقع العربي اختلافاً نوعياً.

ب ـ إن محور هذا التجديد الحضاري هو التركيز على تنمية البشر وما يتاح لهم من مجالات لإشباع احتياجاتهم المادية والمعنوية والروحية، وما يتاح لهم من مصادر المعرفة والخبرة والدراية لتكوين القاعدة العلمية التكنولوجية، وما يقوم به المجتمع من تنظيمات تربط بينهم من علاقات ترسخ عوامل الانتماء، توفير مقومات العدالة الاجتماعية بما يحقق تكافؤ الفرص في الاستمتاع بثمرات الرفاه الاجتماعي، وفي تحمل المسؤوليات والأعباء والتضحيات، ركيزة أساسية في ارساء النظام الاجتماعي الكفء.

ج ـ إفساح المجال للطاقات المبدعة الخلاقة في مختلف نشاطات الفكر والجهد

---

(٤٧) سعيد اسماعيل وعلي وزينب حسن، **دراسات في اجتماعيات التربية** (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠)، الفصل الخاص بـ : من التخلف إلى التبعية.

(٤٨) حامد عمار، «دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية،» في: جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي** (تونس: [المنظمة]، ١٩٨١)، ص ٩٠.

الانساني وتشجيعها للإسهام في تطوير الحياة على الأرض العربية، ويرتبط بهذا فتح باب الاجتهاد على مصراعيه دون تخوف من التجريب والتجديد الذي يستهدف تحريك الواقع في مختلف مؤسساته وصيغه، ودون استسلام للمألوف أو تعصّب له، كما يرتبط بذلك التحرر من عقد الاتّباع لما تعلمناه أو نعلمه، مما هو مستمد من معارف وخبرات الدول الصناعية المتقدمة وبخاصة في مجالات العلوم الاجتماعية اقتصاداً واجتماعاً وتربية وتخطيطاً، إلى غير ذلك من مجالات هذه العلوم، ذلك أن معظم قوانينها مستمدة من خبرة مجتمعات لا تتماثل حضارياً، ولا يمكن أن تكرر تجربتها في ظروفنا. وينطبق هذا أيضاً على مجال التكنولوجيا وتطبيقاتها حيث يقتضي الأمر اختيار التكنولوجيا المناسبة وتطويعها لمقتضيات التنمية العربية وأبعادها.

د ـ قيام التنمية في قاعدتها الأساسية على الموارد والطاقات الذاتية بما يضمن إطراد معدلاتها وآثارها دون انتكاسات أو اختناقات نتيجة للاعتماد على الموارد الأجنبية، وهذا يعني تحرر مسالك التنمية من الضغوط الخارجية. وحين نتحدث عن التنمية الذاتية والاعتماد على النفس واتساقها، وهو ما يعرف في أدبيات التنمية في العالم الثالث باسم الاعتماد الجماعي على النفس، وهذا يرسب في قيم المجتمعات العربية ثقة في جهودها ومحاولاتها الواعية وتقويمها الذاتي لنشاطها البشري دون عقد المقارنة أو اختلاف الحلول مع المجتمعات الصناعية المتقدمة.

وحتى يمكن للتعليم العام في البلدان العربية أن يقوم بدوره المأمول فيه بالنسبة للتنمية بهذا المنظور الحضاري، فلا بد مما يلي(٤٩):

ـ ضرورة تحديد أهداف التخطيط التربوي في ضوء أهداف خطة التنمية الشاملة على أساس ما تستهدفه من معدلات في زيادة الإنتاج في مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي، وما تضعه من أهداف في مجال الخدمات، وحجم العمالة، وتوزيع الدخول.

ـ التقدير لاحتياجات المجتمع من القوى العاملة المدرجة على أساس التنبؤ بهذه الاحتياجات في المدى القريب والبعيد، من حيث تحديد أنواع المهارات المطلوبة ومستوياتها في الهيكل الوظيفي، وترجمة هذه المطالب إلى مستويات تعليمية وتوزيع لإعداد المتعلمين.

ـ ضرورة مواجهة مسؤولية توفير الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة من الأطفال في سن الالزام بحيث تبلغ مستوى الدول التي قطعت شوطاً كبيراً لتحقيق هذه الغاية

---

(٤٩) جامعة الدول العربية، الادارة الثقافية، المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب، ص ١٤٠.

المتزايدة من الاستيعاب الكامل، في أسرع وقت ممكن. أما الدول التي لن يتحقق لها ذلك عاجلاً، فينبغي أن تبذل جميع الجهود الممكنة لتحقيق هذه الغاية.

- إتاحة مزيد من الفرص المتكافئة لتعليم البنت وبخاصة في المرحلة الأولى، وتوفير جميع الحوافز الايجابية التي تدفعها إلى الحرص على الاستمرار في التعليم. وإذا كانت الفرص المتكافئة لتعليم البنين والبنات في المرحلة الأولى ضرورة تستحق أولوية في المخططات التربوية، فإن هذا التكافؤ قاعدة ينبغي أن تطبق في مراحل التعليم الأخرى، قدر ما تسمح به الظروف.

- ضرورة اشتمال الخطة على توفير فرص الرعاية التربوية للأطفال قبل سن الإلزام وفاء بحاجات الطفولة وتيسيراً للمرأة العاملة، وكذا العناية في التخطيط لغير الاسوياء.

- العناية بتنظيم هياكل التعليم وأنواعه ومناهجه بحيث تتوافر الأعداد التي تتطلبها مجالات النشاط الاقتصادي والاجتماعي من أصحاب المهارات الفنية المتوسطة، وضرورة إيجاد الحوافز المادية والاجتماعية التي تضمن إقبال الطلاب واستمرارهم في هذا النوع من الدراسة.

- مراعاة حركة الهجرة السكانية من الريف إلى المدينة وقيام التجمعات السكانية الجديدة في توفير وتوزيع الخدمات التعليمية اللازمة لهذه الفئات من السكان. وفي حالة البدو الرحل، تبذل الجهود لاستكشاف الوسائل التعليمية المناسبة لتعليمهم حتى يتم توطينهم بصورة نهائية.

- الاستمرار في دفع الاتجاه نحو التوسع في التعليم العلمي والتكنولوجي في مختلف مستويات التعليم اللاحق للمرحلة الالزامية، على ألا يؤدي ذلك إلى التهوين من شأن الدراسات النظرية.

- تقرير الجوانب العملية وخبرات العمل الحية، المستمدة من مناشط الزراعة والصناعة والحرف كجزء أساسي من مناهج التعليم في جميع مراحله.

- ضرورة الالتفات إلى أن الاخذ بمنهج تخطيط التربية على أساس من سد احتياجات المجتمع من القوى العاملة ذات المهارات المعينة، ليس معناه استغراق جميع أهداف التخطيط التربوي الذي ينبغي أن يلتفت في الوقت نفسه إلى تكوين المواطن والإنسان.

- وجوب إضافة مواقع العمل الفعلية في الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات إلى المصادر المألوفة من المدارس والمعاهد والكليات باعتبار مواقع العمل مجالات

للتعليم والتدريب، توافر خبرات حية قد يكلف توفيرها في المدرسة كثيراً من الجهد والمال.

٤ ـ العلمية

العلم والتكنولوجيا هما من العوامل التي يشار إليها من حيث أهميتها مراراً في الصراع العربي ـ الإسرائيلي، فللعلم وللتكنولوجيا على سبيل المثال تأثير واضح على أوجه العمليات العسكرية كافة، من انتقاء الاعتدة إلى صيانتها واستعمالها. وهنالك مثال بارز لاستعمال التكنولوجيا في المجال الاستراتيجي والتكتيكي في الحروب، وهو استخدام المصريين للماء في جرف طبقات الرمال الواقية على خط بار ـ ليف في حرب تشرين الأول/اكتوبر ١٩٧٣[٥٠].

ومن الواضح أيضاً أن للعلم والتكنولوجيا اتصالاً مباشراً بالإنتاج الصناعي. وفي العقود الأخيرة الثلاثة ازداد الإنتاج الصناعي في البلاد العربية واسرائيل، لكن هنالك فارقاً واضحاً بين انتاج صناعي يعتمد على مشاريع منجزة وبين انتاج ينبع من قدرات تقنية محلية. وإذا كانت اسرائيل تعتمد ـ كما هو معروف ـ على الولايات المتحدة الأمريكية اعتماداً واسعاً في مجالي الأسلحة والدعم المالي، لكن النقطة الأهم ليست مدى استقلالية إسرائيل عن الولايات المتحدة الأمريكية، وإنما قدرة إسرائيل على استيعاب الاعتدة العسكرية واستعمالها بشكل فعال.

«ولا جدال أن الاقطار العربية تحصل كذلك على أسلحة شرقية وغربية، ولكن النقص هو في التخصص العالي والتقني الذي يسمح بتكييف هذه المعدات وتغييرها لكي تتماشى مع أنظمة عسكرية جديدة. وقد قال مرة أحد وزراء الدفاع العرب أن سلاح بلده الجوي لا يمتلك القدرة التقنية على تغيير نظام الاشارات صديق/ عدو على متن الطائرات المقاتلة[٥١]».

إن هذه الحقائق لا بد من أن تستحث خطانا نحو التنفيذ الفعلي لمبدأ التربية للعلم، فهو على الرغم من تبني استراتيجية تطوير التربية العربية له وابرازه، إلا أنه ما يزال إلى حد كبير حبيس الصفحات التي كتب عليها، وأسير العبارات الجميلة التي

---

(٥٠) انطوان زحلان، العلم والتكنولوجيا في الصراع العربي الاسرائيلي، سلسلة اوراق مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٦ (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٨١)، ص ٥.
(٥١) المصدر نفسه، ص ٩.

كتب بها. إن هذا المبدأ يشمل بين دلالاته[٥٢]:

ـ ان تعنى التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً ومحتوى، فكراً وتطبيقاً، وبالتالي أن تجعله جانباً من الثقافة العامة وأساساً للحياة وللتنمية الشاملة في الوطن العربي.

ـ ان تسهم التربية في تطوير البحث العلمي وفي تمكين مؤسساته ومؤسسات التعليم والعلماء العرب عامة من المشاركة الفعالة في الثورة العلمية استيعاباً لمنجزاتها واسهاماً في اغنائها وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والعالمي.

ـ ان تسهم التربية ذاتها في الوطن العربي، في ارساء أسس التقنية باعتبارها تطبيقاً للعلم في مجالات الحياة وفي توفير مقومات تطويرها وتكييفها لمطالب التنمية الشاملة، فتكون ذات صبغة قومية في أهدافها ومحتواها وفي العاملين عليها.

ـ ان تستند التربية ذاتها في الوطن العربي، إلى أسس علمية مستوعبة لمنهجية العلوم الأساسية لها ولنتائجها، مسهمة في تطورها، متكيفة للأحوال والحاجات القومية، لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحليل الفلسفي في إنشاء فكر تربوي متميز.

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها هذا المبدأ ما يأتي:

ـ ما تولد عن الثورة العلمية في التطبيق من ثورة تقنية تجلت في الصناعة والزراعة، وفي وسائل النقل والتواصل، وفي الصحة والتربية، وغيرها من مجالات الحياة. وهي ثورة ما تزال تتزايد وتؤلف مصادر ضخمة للثروة والقوة لمن يملكها، لم تَخْلُ من آثار سيئة في تطوير اسلحة العدوان والتدمير.

ـ تطور العلوم الأساسية للتربية، وبخاصة العلوم السلوكية، وتطور تطبيقاتها العلمية والتقنية في مهنة التعليم وفي طرائقه وأساليبه ووسائله، وحاجة التربية العربية إلى متابعة هذا التطور والاسهام فيه والانتفاع منه منهجاً ومحتوى، فكراً وتطبيقاً.

ـ واقع المجتمع العربي وحاجته الملحّة في الاعتماد على العلم والتقنية في مواجهة التحديات الضخمة التي تحيط به، وتتمثل في الصهيونية والاستعمار والتخلف والتجزئة، وفي استثمار امكانياته لتحقيق التنمية الشاملة وما تنطوي عليه من الحياة الكريمة لأبنائه، وواقع التربية العربية وحاجتها الملحة إلى اعتماد العلم والتقنية وجعلهما أساساً لتطويرها ومصدراً لإغنائها باستمرار.

---

(٥٢) الشريف وآخرون، **استراتيجية تطوير التربية العربية**، ص ١٣٢.

- حاجة الوطن العربي إلى متابعة الثورة التقنية وأسسها العلمية وإلى تطوير نماذجها الصالحة لحاجات التنمية الشاملة بإرساء أسسها بإعداد العلميين، وتكوين الأجهزة الملائمة، وصياغة المشروعات بمنطلقات قومية، وجعل جميع هذه الجهود مستندة إلى الكفايات العربية وملائمة لحاجات المجتمع العربي، وتجنب أخطاء نقل التقنية بصيغتها الجاهزة والاعتماد فيها على التصورات والكفايات الأجنبية(٥٣).

إن قدرة التعليم العام على السير على هذا الطريق تقتضي ضرورة التخلي عن تلك القسمة بين تعليم عام وتعليم فني، وتبني صيغة أخرى يتم فيها توحيد النوعين، وقد صدرت عن اليونسكو توصية مهمة في هذا الشأن جاء فيها(٥٤):

أولاً: إن عبارة «التعليم التقني والمهني» يقصد بها - في إطار هذه التوصية - أوسع معانيها وتطلق على جوانب العملية التربوية التي تتضمن (إضافة إلى التعليم العام) دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات وضروب الفهم والمعارف المتسمة كلها بالطابع العملي، فيما يتعلق بالمهن والأعمال في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

ثانياً: ينبغي أن يكون (التعليم التقني والمهني) بالمعنى المقصود هنا:

أ - سبيلاً للالتحاق بقطاع مهني.

ب - جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام.

ج - وجهاً من أوجه التربية المستديمة.

ثالثاً: نظراً لضخامة العمل الجاري أو المرتقب في مجال التنمية العلمية والتقنية والذي يتميز به العصر الحالي، فإنه ينبغي للتعليم التقني والمهني أن يكون عنصراً أساسياً في العملية التربوية، وعليه بصفة خاصة:

أ - أن يسهم في تحقيق اهداف المجتمع.

ب - أن يقود إلى التعرف على الجوانب العلمية والتقنية للحضارة المعاصرة، بحيث يتفهم الناس بيئتهم ويقدرون على التأثير فيها باتخاذ موقف نقدي من المتضمنات الاجتماعية والسياسية للتقدم العلمي والتقني.

---

(٥٣) المصدر نفسه، ص ١٣٣.

(٥٤) الكويت، وزارة التربية، إدارة التعليم الفني والمهني، دراسة حول: **الدراسات العملية في مدارس الكويت**، ١٩٧٨ ([الكويت: الوزارة]، ١٩٧٨).

إن الأخـذ بهـذه التـوصيـة لابـد أن يؤدي إلى ضرورة تصفيـة التعليم التقني والمهني على مستوى المرحلة الثانوية، باعتبار أنه لم يعد كافياً لمواجهة متطلبات العصر، ولأنّ التعليم العام حتى نهاية المرحلة الثانـوية سـوف يصبح تعليمـاً شامـلاً يتحقق فيه التكامل بين النظرية والتطبيق، فلا معنى لبقاء الازدواجيـة في هذه المرحلة، ولخطورة التخصص المبكـر، ونتيجة لمـا أسفرت عنـه تجربـة التعليم الفني على مستـوى المـرحلة الثانوية من محاذير.

أما مهمّة إعداد العمّال المهرة وغيرهم، فـإنها تترك إلى مـراكز التـدريب المختلفة التابعة لمواقع العمل، مع إيجاد نوع من التعاون بين هـذه المراكـز وبين المعاهد الفنيـة للاستفادة من امكانياتها في تدريب هؤلاء العاملين.

إن هذه المرحلة الجديدة المطلوبة قد تبلورت حول فلسفـة التكامـل بين التعليم العام والتعليم التقني والمهني، كما أنها قد تبلورت عن ظهور اتجـاه قوي نحـو نوع من التعليم الشامل الذي تتحقق من خلاله الاتجاهات المأمولة[٥٥].

ولم يكن هذا الاتجاه مجرد موجة تقبل ثم تنحسر، أو بدعة تومض ثم تخبو. وفي كلمة، لا يمكن أن يكون مجرد اختيار نملك ترف رفضه، بل كان ضرورة ملحـة تمليها ظروف العصر واتجاهاته القوية المتدفقة.

٥ ـ الديمقراطية

في كلمة لمحمد أحمد محجوب رئيس وزراء السـودان الأسبق، رحمه الله، قـال: «أنا حزين على نفسي وعلى العرب، لقد بدأت الانقلابـات العسكريـة تتكرر، ومـا تزال الحـريات في إجازة... إن الرخاء لا يعيش مع الاستبداد، والقوة لا تتحقق دون رخـاء، وعندمـا يصبح المـواطن عاجزاً عن أن يخدم بلده، فهو بالتالي سيكون عاجزاً عن أن يسترد فلسطين»[٥٦].

تلك كلمة حق تصور بدقة ذلك الارتباط القوي بين مـدى توافر الديمقراطية، وقدرتنا على مواجهة التحدي الإسرائيـلي، فبعض الحكام حجبـوا الحقيقة في كثـير من الأحيـان عن شعوبهم بـزعم أن ذلك إنمـا هو لمصلحـة القضية الفلسـطينية، وحتى لا يستفيـد الاسرائيليون من المعلومـات المطلوبـة، وبعضهم غيّب العديـد من المواطنـين

---

(٥٥) جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **من قضـايا التعليم الفني في البلاد العربية** (تونس: [المنظمة]، ١٩٨٠)، ص ٤٥.

(٥٦) **الأمة** (قطر) ورئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، العـدد ٥١ (كانون الثاني/ يناير ١٩٨٥)، ص ٤٨.

داخل السجون والمعتقلات، ادعاء بأن هذا العمل يبعد أعداء الثورة عن المسيرة الوطنية لاسترداد الحق الفلسطيني. . . أكاذيب تلو أكاذيب، لأن الحقيقة التي لا ينبغي أن تغيب عن الأذهان، أن كل مواطن يزج به في السجون أو المعتقلات لرأي ساقه أو موقف أبداه، وكل حقيقة أخفيت عن المواطنين، إنما هو خطوات إلى وراء تبعدنا عن مواجهة التحدي، لأن تلك المواجهة تتطلب قوة، ولا قوة إلا بالديمقراطية، المواجهة تتطلب ثقة في النفس، وهذه لا تتوافر إلا بالديمقراطية والمواجهة تتطلب ولاءً، والولاء لا يتوافر إلا إذا شعر المواطنون أن الوطن وطنهم حقاً، وسبيل ايجاد هذا الشعور، هو أن يشاركوا في حكم البلاد.

إن هذا يتطلب منا البحث عن الدور الذي يجب على التعليم أن يقوم به مساهمة منه في ترسيخ الروح الديمقراطية في البلدان العربية، حيث ان هذه الروح لها اشكالها المتعددة التي تتجاوز الأساليب والأشكال السياسية حتى تصبح طريقة حياة. ومن هنا تطرح هذه الأسئلة نفسها طلباً للإجابة عنها(٥٧):

أ ـ كيف يمكن تسريع نمو التعليم وزيادة فرص الحصول عليه في الأقطار العربية ليصبح بالفعل تعليماً ديمقراطياً؟

ب ـ ما الأولويات التي ينبغي أن تعطى في المرحلة القادمة في السياسات التعليمية من أجل هدف ديمقراطية التعليم وتسريع تحقيقه؟ (تعليم الكبار/ تعليم الصغار ـ التعليم الابتدائي/ الثانوي/ العالي ـ تعليم المناطق الريفية ـ تعليم البنات)؟

ج ـ إذا كانت مشكلة ديمقراطية التعليم تكمن أساساً في القطاعات المحرومة أو الأقل حظاً من التقدم، فما هي الضمانات والاجراءات التي يلزم اتخاذها في المرحلة القادمة لتوفير التعليم لسكان هذه القطاعات؟

د ـ إذا كانت ديمقراطية التعليم هي في التحليل النهائي توافر الكفاية الداخلية والخارجية لهذا التعليم، وإذا كان تكافؤ الفرص التعليمية هو تكافؤ فرص الانجاز والاستمرار في التعليم بنجاح، فما الخطوات والضمانات التي يلزم اتخاذها من أجل تجسيد هذه المعاني في التعليم؟

هـ ـ ما الصِّيغ والتقنيات الجديدة التي يمكن اتباعها لتسريع نمو التعليم في المناطق الأقل حظاً من التقدم؟ وكيف يمكن تطبيق هذه الصيغ والتقنيات؟

---

(٥٧) مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، **التربية الجديدة** (بيروت)، العدد ١٠ (كانون الاول/ ديسمبر ١٩٧٦)، ص ٣٤.

و ـ هل يمكن تنظيم الجهود العربية المشتركة وتعبئة الإمكانات العربية المادية لتوفير التعليم لكل مواطن على الأرض العربية؟ وكيف يتم ذلك؟

ز ـ ما الضمانات التي ينبغي اتخاذها لجعل ديمقراطية التعليم أداة فعالة في التنمية الاقتصادية الاجتماعية في الاقطار العربية؟

إن المجتمع القويّ هو ذلك المجتمع الذي يقوم على أساس المشاركة الايجابية من جميع أفراده وفئاته وعناصره، دون تمييز بسبب اللون أو الجنس أو العقيدة، من أجل تحقيق أهداف واحدة ومصلحة مشتركة. والسبيل إلى ذلك الشورى والعمل المشترك بما ينطويان عليه من تقدير كرامة الفرد وفكره ومكانته، ومسؤوليته، وتقدير مصلحة الجماعة والخير العام.

والديمقراطية بهذا المعنى تؤكد الكفاية كما تؤكد العدالة الاجتماعية، وأساسها ما يبذله كل فرد من جهد حسب استعداده وطاقاته في فرص يتيحها له المجتمع بمؤسساته، دون عوائق من أجل تحقيق الخير العام، فالكفاية والعدل متلازمان في حياة الفرد وفي حياة الجماعة، بحيث تسقط ما عسى أن يكون من فوارق بين الأفراد والطبقات، تحقيقاً لبذل الجهود ووفرة الإنتاج وعدالة التوزيع، والتماسك بين الجميع[٥٨].

ولو شئنا أن ننطلق إلى أفق أرحب، فإننا نؤكد أن (الديمقراطية)، بل وكل ما سبق أن ذكرناه، لا سبيل له أن يؤتى ثماره الحقة ما لم يتوافر له مناخ عامّ يكفل له سلامة الصحة، وفرص النمو والازدهار، ذلك هو ما يسمى بـ(المجتمع المتعلم) الذي يتميّز بعدد من الخصائص يمكن إجمالها فيما يأتي[٥٩]:

ـ إثبات حق التعليم لجميع المواطنين بلا استثناء حقاً أصيلاً تفرضه جملة من المبادىء الرئيسية مثل الإنساني والإيماني والقومي والتنموي والديمقراطي وغيرها؛ وهو حق متصل بمكانة الإنسان في المجتمع واعتماده على هداية عقله وضميره وسعيه في طلب الكمال. وقد نصت عليه شريعة منظمة الامم المتحدة لحقوق الإنسان (١٩٤٨)، ونصت عليه دساتير الدول الحديثة وأصبح من مسؤولية الدولة وواجباً من واجباتها.

ـ تفسير مبدأ تكافؤ الفرص التربوية أمام الجميع وتوفير المساواة فيها تفسيراً

---

(٥٨) الشريف وآخرون، **استراتيجية تطوير التربية العربية**، ص ٢٤٨.

(٥٩) المصدر نفسه، ص ١٥١.

يتجاوز مجرد توفير حق الالتحاق بها، إلى التغلب على الصعوبات والعقبات التي تحول بعض الفئات دونها وتعويضهم عما أصابهم من الحرمان بسببها، ويكيّف التعليم بمحتواه وطرائقه لحاجتهم، وتمكينهم من التخرج من مراحله ومن مواصلة التعلم.

ـ تغير ملحوظ في مفهوم التربية نفسها يجعل التعلم جوهرها، ويضمن شمولها وتكاملها واستمرارها في الزمان والمكان. فالتعلم القائم على الجهود الذاتية، المؤدي إلى تطور الشخصية من جميع جوانبها الروحية والفكرية والخلقية والجمالية والجسمية، والمستند إلى قدرة الإنسان على مواصلته غير مقيد بزمان أو مكان، أساس للمجتمع المتعلم في خير صوره، ويترتب على هذا المفهوم تغيير في طبيعة المؤسسات التربوية وبيئاتها.

ـ تجاوز التخلف وتحقيق التنمية الشاملة وما تستند إليه من وفرة الانتاج وعدالة التوزيع والموازنة بين الحقوق والواجبات والمساواة فيها بين جميع المواطنين، لتتحقق للتربية، على خير صورها، مجالات تفاعلها مع مجتمعها، وليكون المجتمع جميعه مجالاً فسيحاً لها.

وبعد...

لقد نال الأمة العربية في تاريخها الحديث والمعاصر كثير من شرور الاستعمار والصهيونية اسهمت في الضعف والتخلف والتجزئة، ومن حقها أن تنشد القوة تدفع بها تلك الشرور وتنفي آثارها. وما حققته الحركات القومية فيها من التحرر والاستقلال وما يتوافر لها من الامكانيات المادية والبشرية كفيل ان يوفر لها مصادر متعددة للقوة، وفي قيمتها الإنسانية وتراثها الحضاري ما يجعل منها قوة للخير والبناء، تتخذ من التعليم وتطويره أداة من أدواتها في هذا السبيل.

وإذا كانت الدراسة الحالية قد أكدت أن القوة لها مظاهرها المتعدّدة، في ديننا، وفي العلمية، وفي التنمية، وفي الديمقراطية، وفي القومية أو غيرها... إلخ، إلا أننا لا ينبغي أن ننسى المعنى المباشر والجزئي والشعبي أيضاً للقوة، وذلك هو القوة البدنية، قوة الصحة، وقوة السلاح العسكري وما يتطلبه من استعدادات.

تعقيب

د. بشير الرشيدي

يتعرض هذا البحث إلى دراسة الخصائص والأهداف التي يجب ان تتمثل في التعليم حتى يستطيع أن يأخذ دوره في إمداد الوطن العربي بالمادة الأولية الحقيقية التي تقبل التحدي وتتجاوزه، ألا وهي صياغة الانسان العربي الجديد.

وقد تعرّض الباحث في هذه الدّراسة إلى سؤال أساسي في وضع التعليم كسلاح لمواجهة الغزو الإسرائيلي، وهو لماذا يجب على التعليم أن يقوم بدور فعّال لمواجهة التحدي الإسرائيلي؟

وحدد طبيعة الصراع العربي الإسرائيلي بأنه صراع حضاري بين قوى الشر والاستعمار من جهة، وبين العرب من جهة أخرى.

وحلّل العوامل الداخلة في معركة التحدي الحضاري وخلص إلى أنها محاور متعددة، ليست المعارك الحربية إلا مظهراً واحداً من مظاهر الصراع الحضاري، لكنّ المواجهة الحضارية تعني أن تدخل كل جزئية من حياتنا في معركة مع كل جزئية من حياة إسرائيل.

وتعرض الباحث إلى «مكانة التعليم في المجتمع الإسرائيلي». وأظهر أهمية التعليم ودوره في التنشئة الاجتماعية في المجتمع الإسرائيلي الذي هو حاصل جمع أصول متنافرة، ومجتمعات متناحرة، وثقافات متباينة ومتعارضة، وكيف يعيد صياغة هذا الشتات في بوتقة واحدة تنتج مخرجات متجانسة من يهود الأرض. فالتعليم في المجتمع الإسرائيلي يمثل صمام الأمان وسياج القوة الأكثر أهمية بالنسبة لمستقبل دولة إسرائيل.

- ويستخدم التعليم في المجتمع الإسرائيلي لتنمية الوجود الذاتي للشخصية اليهودية والعطاء المادي في مجالات الحياة المختلفة، وبالمقابل فهو يستخدم لطمس معالم

الشخصية العربية وإظهارها، واقعاً وتاريخاً، بالصورة الدونية في سلّم الحضارة البشرية. . . فالمستقبل يعني سيطرة اليهود بلا جدال. . . واندثار العرب بلا شك.

وقد أورد الباحث الأمثلة الكثيرة للأساليب التي تستخدمها دولة العدو الاسرائيلي لتحقيق هذه الصورة المرسومة لليهود والعرب في مخططاتهم التربوية.

وعقد الباحث مقارنة بين الممارسات الصهيونية في ابراز الشخصية اليهودية من خلال المناهج التربوية، وبين السياسات التربوية العربية، لتحقيق صيغة التوازن في عملية التحدي الحضاري وابراز الإنسان العربي القادر على حمل رسالته الحضارية وتحقيق طموحاته الإنسانية، وقد قام الباحث بجهد مشكور في تحليل مناهج من ثلاثة أقطار عربية تقع في مواجهة العدو الإسرائيلي، وخلص إلى نتيجة حرّة وهي عدم وجود مناهج عربية تعكس مستوى الطموح في عملية الصراع الحضاري بين العرب والعدو الإسرائيلي.

وقد تطرق الباحث في الجزء الثاني من دراسته القيّمة إلى دور التعليم العام في الوطن العربي وحدّد حقيقة أساسية وهي «اننا نواجه تحدياً شرساً ليس على المستوى العسكري وحده، وانما على المستوى الحضاري. وما الناحية العسكرية إلا أحد جوانبه».

وقد وصف الباحث الإنسان العربيّ المنشود بأنه «ذلك الإنسان الذي يستطيع أن يميز بين الأصدقاء والأعداء، والذي يعمر الايمان بالله قلبه، والذي يتسلح بعلوم العصر، والذي لا يكف عن العمل والانتاج، والذي لا يكتفي بأن يقف ليقول للناس: كان آبائي كذا وكذا، وإنما يقف ليقول: ها أنذا»!!

وهي صورة تضع هذا الإنسان في مستوى التحدي الحضاري في مواجهة مجموعة قوى الاستعمار الشرسة التي تتخفى وراء دويلة العدو الإسرائيلي.

وقد حدد الباحث خصائص وأهدافاً للتعليم لكي يقوم بدوره الفعال في صياغة ذلك الإنسان كما يأتي:

١ ـ العقيدة الدينية

وجد الباحث أن عملية الخلط بين المجالين الديني والسياسي تكاد تكون مسألة حتمية بالنسبة للكيان الصهيوني وخلص بعد أن ضرب الأمثلة العديدة لوجود هذا التمازج بين العقيدة والسياسة في ذلك الكيان إلى القول: هل يمكن أن نتردد لحظة واحدة في العمل بكل ما نستطيع على تشبيع تعليمنا بعقيدتنا الدينية؟ وبيّن الباحث أنه بغض النظر عن الصهيونية واستثمارها للدين في سبيل تدعيم الوجود السياسي، فإنه من الواجب علينا استلهام العقيدة الدينية والسير على الطريق الديني القويم. أمّا

وقد تمثل التحدي الحضاري بعملية المزج بين الدين وسلوكيات المجتمع الأخرى فإنه من الواجب «زيادة الجرعة لأن التحدي القائم يستغل المشاعر الدينية في سبيل تحقيق أهدافه السياسية».

٢ ـ القومية

أبرز الباحث من خلال دراسته أثر القومية اليهودية في تشكيل الشخصية الصهيونية الحديثة وأكد أن القومية هي مظهر من مظاهر التحدي الإسرائيلي «الذي يقتضي منّا النظر بعين الاعتبار في أهمية تأكيد الروح القومية في تعليمنا، وبخاصة عن طريق المناهج الدراسية دون أي خوف ـ مما يظن البعض خطأً ـ من تعارض بين الدعوة إلى القومية العربية والتشبث بالنزعة الدينية الإسلامية».

وأكد على دور التاريخ والتراث الإسلامي وأثره في إعادة صياغة الإنسان العربي المنشود.

٣ ـ التنمية

أكد الباحث أن محور التجديد الحضاري هو التركيز على تنمية البشر وما يتاح لهم من مجالات لإشباع احتياجاتهم المادية والمعنوية وكذلك إفساح المجال للطاقات المبدعة في مختلف المجالات الفكرية والعلمية للمساهمة في عجلة التنمية.

٤ ـ العلمية

ودعا الباحث إلى أن تكون العلمية ركيزة أساسية من سمات التعليم العام، وأن تسهم التربية في إرساء أسس التقنية باعتبارها تطبيقاً للعلم في مجالات الحياة.

وأكدّ على عدم الفصل بين التعليم العام والمهني في مراحل التعليم المبكر، فلا بد من تكامل بين التعليم العام والتقني، وتحقيق ما يسمى بالتعليم الشامل.

٥ ـ الديمقراطية

تحدث الباحث عن ركيزة أساسية من خصائص التعليم العام وهي الديمقراطية وأكد أن «المواجهة تتطلب قوة، ولا قوة إلا بالديمقراطية، المواجهة تتطلب ثقة في النفس، وهذه لا تتوافر إلا بالديمقراطية والمواجهة تتطلب ولاء، والولاء لا يتوافر إلا إذا شعر المواطنون أن الوطن وطنهم حقاً، وسبيل إيجاد هذا الشعور، هو أن يشاركوا في حكم البلاد».

وإذا كـان هناك من مـلاحظات عـابرة حـول هذه الدراسة، فليست إلا نقـاطـاً نضعهـا لإستكمال بعض الجـوانب الأخرى التي بهـا تـزداد الصـورة وضـوحـاً والمسـار تحديداً.

١ ـ لقد وصف الباحث كيفيـة استثمار العـدو للتعليم، وضرب الأمثلة على ذلـك، وكنت أود عنـد حديثـه عن خصائص التعليم العـام التي يجب توافره في الوطن العربي لتشكيل «إنسان التحدي الحضاري» ان يصف لنـا الانحراف الكبـير في تغذيـة العقل العربي وتنشئته بما يبعده عن رسالته، فالتشرذم والإقليمية بدآ يأخذان مجراهمـا في مناهـج بعض الأقطار العربية. والتاريخ الذي ينبغي أن يستثمر لبناء الصورة العربيـة المؤمنة، انقلب ليكـون قنوات إيصـال لتدعيم صـورة الزعيم أو السـلالة الحـاكمـة أو الحـزب الأوحد، مما جعل الكفر بالواقع العربي يزداد يوماً بعد يوم.

٢ ـ إن الدعوة إلى استثمار «العقيدة الدينية» في مواجهة التحدي الحضاري هي دعـوة أصيلة في منـطلقها وحتميـة في أهميتها. لكن تحليـل الواقـع العربي في نهايـات القـرن العشرين يـدلّ على تعـدد «الايديـولوجيـات الشرقية والغـربية» واستغـلالها في صيـاغـة الشعوب العربية لتتمركـز حول «ذات الـزعيم» الذي يحكم كـل شعبه حسب هـواه وما تمليه المصالح الشخصية في استمـرار حكمه وولاء شعبـه له. وحتى في حـالة رفـع شعار العقيدة الدينية شعاراً للدولة، واتخاذها قيمة مركزية في وسائل الاعلام والخطب العامة، فإنّ المظاهر السلوكية الفردية منها والجماعية تكذب تلك الشعارات.

فـالشعب العربي يعيش حـالة انفصـام بـين دينـه كمنهـج حيـاة، وبـين واقعـه المنحرف، ولهذا يصعب وضع العقيدة الإسلامية في مواجهة التحدي ما لم يظهر اتجـاه إسلامي شعبي يقوده قائد ربـاني يحكم بكتابـه ويلزم شريعته. وبغـير ذلك سيبقى مـا طرح آمالاً وأمانيّ، ليس لها مصداقية من الواقع.

٣ ـ والحديث عن التنمية يحتاج إلى استكمال في جوانبه السياسية، فـالشعب العربي يعـاني من حالـة عدم الاستقـرار السياسي عـلى النطاق الـداخلي، يتمثـل ذلك بتعـدد الانقلابات العسكرية أو التقلبات المزاجية «للزعيم الأوحد».

وكل هذه المـظاهر هي من المعـوقات الأسـاسية لخـطط التنمية الشـاملة، فليس فقط حالة التخلف التي تشيع بوضوح في أقطاره، وفي كثير من جوانبه، هي السبب في عدم وجود أطـر عامـة للتنمية، ولكن الأهم من ذلـك هو وجـود الاستقرار السيـاسي الداخلي ووضوح مسارات التنمية العامة.

٤ ـ والصورة العامة التي طرحها الباحث لديمقراطية التعليم لا تكتمل إلا بحلقـاتها الأخرى في محيط المجتمع الكلي. فبالرغم من أن للتعليم دوره الكبير في ترسيخ الروح

الديمقراطية في البلدان العربية، إلا أن ذلك يكون قاصراً إن لم تنعكس هذه الصور في مجالات المجتمع الأخرى.

تفسير مبدأ تكافؤ الفرص امام الجميع وتوافر المساواة لجميع أفراد المجتمع يتجاوز مجرد حقّ التعليم في النظام التربوي إلى حق المشاركة والمساهمة الفعلية في المراكز القيادية للدولة. واتخاذ معيار الكفاءة أساس التعامل في المجتمع، واختفاء معايير الانتماء القبلي أو المذهبي أو الحزبي كأساس للترقية الوظيفية، أو المكانة الاجتماعية، أو المغانم المادية. وما لم يتحقق ذلك في واقع المجتمع العربي فإن ما نطرحه من حديث عن الديمقراطية في الفصول الدراسية، سيبقى «مواد للتسلية وليس أساساً للتنشئة».

وأخيراً، فلقد سعدت كثيراً بقراءة هذا البحث ووجدت فيه السلاسة في الأسلوب، والتنظيم في العرض، والتوثيق في الاستشهاد، والتنظير الجيد في الطرح.

الفصل الرابع

مسؤوليات المربين العرب في التصدي للتحدي الإسرائيلي[٧]

د. عبد السميع الحربلي

مقدمة

لقد آن للتربية العربية أن توظف بوعي وجدّ في سبيل تطلع الأمة العربية إلى التقدم والإصلاح، وفي التصدي لتحديات العصر وفي مقدمتها التحدّي الإسرائيلي. كما آن أن يكون لهذه التربية أهداف واضحة ومحددة تستهدف الإنسان العربي، مصدر التقدم ودعامة التصدي، يؤمن بها المربّون العرب إيماناً راسخاً، ويعملون على تحقيقها عن قصد وإصرار.

لقد شعرت وأنا أُنهي هذا البحث، بأن ما أقدمه لهذا المؤتمر المتميز، هو دراسة متواضعة لموضوع مهم وخطير. إذ أن موضوعاً كمسؤوليات المربين العرب في التصدي للتحدي الإسرائيلي يستحق فيما اعتقد أن تتوافر له جهود مخلصة مشتركة.

ولست أطمع في هذه الدراسة أكثر من أن أشارك في ايقاظ وعي المربين على خطورة التحدي الإسرائيلي ومسؤوليتهم في توظيف التربية لمواجهته، علها تشكل حافزاً لتحقيق هذا العمل المشترك المهم. وريثما يتم هذا العمل، أرجو أن يجد المربون في معالم هذه الدراسة ما يثير انتباههم ويستجيب لبعض حاجاتهم التربوية في هذا الميدان.

وفي النهاية لا بد من كلمة إعجاب وتقدير لكلية التربية في جامعة الكويت التي كانت رائدة في إلقاء الضوء على أهمية التربية وأبعادها في الصراع العربي الإسرائيلي، ودفع هذا الموضوع إلى مقدمة التفكير العربي الجاد.

١ ـ ضرورة إعداد القوة للتصدي للتحدي الإسرائيلي

تجتاز الأمة العربية اليوم مرحلة من أدق مراحل تاريخها، فهي تواجه تحدياً عنيداً ينذر بالمحنة والبلاء. لقد غرس الاستعمار بقوة السلاح في قلب الوطن العربي ـ فلسطين ـ كياناً صهيونياً غريباً، وتحالف معه ودعمه بالقوة المادية والسياسية والمعنوية، وساعده على سلب هذه البقعة الغالية من أيدي العرب، وتشريد شعبها، وحرمانه من حقوقه الإنسانية الأصيلة، وتآمر معه على محاولة طمس شخصيته القومية. وكان هذا مقدمة للاستيلاء على أجزاء أخرى من الوطن العربي، وضمها إليه، وإخضاعها لسيطرته. . . فها هو لبنان يقاسي اليوم من غزوه وغدره وتشريد شعبه كذلك. وها هي مخططاته الرهيبة تكشف عن مزيد من أطماعه في الوطن العربي وتبديد ثرواته والسيطرة على مقدراته.

وتشتدّ شراسة الاستعمار والصهيونية كلّما ظهرت بوادر نهضة في الوطن العربي تهدد مصالحهما وتقف في وجه مطامعهما ومخططاتهما.

إن الصهيونية حركة عنصرية عدوانية استيطانية ترتبط عضوياً بالاستعمار وتؤلف بهذا الارتباط أضخم تحد للأمة العربية.

وقد كان للركود وللتخلف الحضاري الذي عانى، ويعاني منه الوطن العربي سنين طويلة والذي يحاول الاستعمار ترسيخه، اثر بينّ في ضعف قدرة الأمة العربية على التصدي لهذا الغزو القتال. فقد ولد هذا التخلف التفرقة والعصبية بين أبنائها، ونشر بينهم الفقر والجهل والمرض، وجعل وطنهم لقمة سائغة لهذا الوحش الضاري. ويزداد وضوح هذا التخلف الحضاري وتأثيره على الصراع العربي الإسرائيلي إذا قورن بما وصلت إليه الحضارة العالمية التكنولوجية المعاصرة من تقدم وتطور خلّف وراءه هوّة متعاظمة بين البلدان المتقدمة والبلدان العربية، ولكن ما أخذ بالقوة لا يسترد إلا بالقوة. قال الله تعالى ﴿وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة﴾، فالمسلمون والعرب مكلفون بأن يكونوا أقوياء، وان يترجموا القوة إلى واقع. وحدود التكليف بإعداد القوة هي حدود الطاقة إلى أقصاها بحيث لا تقعد الأمة العربية والمسلمة عن سبب من أسبابها. والغرض من إعداد هذه القوة هو الصمود والتصدي لتحدِّي أعداء المسلمين والعرب ليكفوا عن الاعتداء عليهم وليتسنى للعرب أن يحافظوا ويطمئنوا على حريتهم وأمنهم في أوطانهم، ويتغلبوا على تخلفهم وضعفهم ويستعيدوا مكانتهم في هذا العالم المعاصر.

وهذه القوة تفرض مواجهة جدّية للتحدي الإسرائيلي، وذلك عن طريق حشد

جميع الطاقات العربية البشرية والمادية الكبيرة، وتجاوز التخلف والانطلاق إلى وحدة الصف والهدف والمصير، لكي تصبح الأمة العربية قوة متماسكة منيعة.

وتفرض هذه القوة كذلك على الأمة العربية تنمية شاملة لسائر جوانب المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، بحيث تعتبر قضية قومية كبرى لا تقل أهمية عن التحرر والاستقلال السياسي. وهذه التنمية هي في رأينا من القوة التي أمر الله المسلمين أن يُعدّوها لعدوّهم. وهي طريق الأمة العربية في هذا الظرف العصيب للقضاء على التخلف الذي أنهك قواها وأضعف صمودها في وجه الغزو الإسرائيلي، وقلّل من قدرتها على مجابهة الظلم والعدوان. وكذلك هو طريقها لتؤمّن لأبنائها الحياة الكريمة على أساس من الحرية والعدالة والمساواة، وتحافظ على سلامة عقيدتها وتسترد الأرض المغصوبة والحقوق المسلوبة.

٢ ـ التربية عنصر أساسي من عناصر القوة

إن النمو الاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي تنشد الأمة العربية به القوة يجد في التربية الحسنة أداة فعالة ورئيسية من وسائل تحقيقه، فقد هدانا الله تعالى إلى هذه الوسيلة بقوله في الآية الكريمة من سورة الرعد: ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾، وأرشد الأمة الإسلامية إلى أن تسلك طريق التربية الصالحة والأخلاق الكريمة للوصول إلى الخير والعزة والقوة. فاهتدى العرب بهذا التوجيه، وعرفوا وظيفة التربية في حياة المجتمع، فنشروا الدين بها واتخذوها أداة رئيسية في بناء قوتهم وتطوير حضارتهم واصلاح مجتمعهم.

ولقد كان للتربية في التاريخ الحديث دور خطير في تقدم الشعوب وبناء حضارتها واتضحت في عالمنا المعاصر وظيفتها الاجتماعية، وزاد اهتمام امم الأرض بها كوسيلة لرقيها وتعزيز أمنها، وأداة لدعم اقتصادها وسياستها. والشواهد التاريخية على ذلك كثيرة، نذكر منها شاهدين بارزين: الشاهد الأول ما جرى للألمان في أوائل القرن التاسع عشر بعد المعركة الفاصلة المعروفة بمعركة يينا التي كسرهم فيها نابليون وانتزع زمام الحكم من أيديهم وتسلم جميع سلطاتهم التشريعية والتنفيذية والقضائية، فأصبحت بلادهم كلها تحت رحمته. على أن أمراً واحداً لم يتعرّض له هو أمر المدرسة وذلك ـ على ما زعم بعض المؤرخين ـ لأنّه ضنّ بوقته الثمين أن ينفق في أمور تافهة كالألف باء. ولكن الألمان عرفوا كيف يستثمرون إغضاء عدوهم عنها، فقاموا بنهضة علمية جبارة استطاعوا بواسطتها أن يستردوا حريتهم واستقلالهم، واعترفوا بأن الذي انتصر إنما هو معلم المدرسة.

والشاهد الثاني على أثر التربية في نهضة الأمم وتقدمها هو ما حصل في اليابان عندما انتشر التعليم فيها في أواخر القرن الماضي فأدّى إلى تغيير بارز في شؤونها، واقتبست من الحضارة الغربية ما لاءم حضارتها، واهتمت بالعلم والتكنولوجيا فاستوعبتهما، واسهما في تطويرها، وغدت في مقدمة الأمم ثروة وقوة.

إن الحضارة العالمية كما قال الكاتب الشهير، هـ. ج. ولز. هي سباق بين التربية والدمار. وقال بعض الذين شاركوا في احتفال تخريج أول دفعة من كلية الطب بجامعة الكويت: العلم أعظم أثراً من السلاح. كل مدرسة وكل جامعة في وطننا العربي مدفع موجه إلى قلب العدو الإسرائيلي. ويمكننا أن نقول بدورنا إن أمن الأمة العربية ومستقبلها هو سباق بين التربية ووقوع الكارثة.

والأمة العربية التي استيقظت من سباتها، واتعظت بتراثها، وعرفت سبب تخلفها عن ركب الحضارة العالمية، وأدركت سبب ضعفها أمام التحدي الإسرائيلي الشرس، أدركت كذلك أن لا سبيل إلى إعادة بناء قوتها وردم الهوة المتعاظمة بينها وبين البلدان المتقدمة قبل فوات الأوان، إلا إذا حزمت أمرها وعزمت على أن تعوض في جيل واحد ما فاتها من أسباب القوة والتقدم في أجيال عديدة. كما وعت أن ضعف الأنظمة التربوية العربية وتخلفها في الماضي أدّى إلى ضعفها وتخلفها الحضاري، وان تكوين المواطن العربي الجديد وتنمية المجتمع العربي وبناء قوّته الذاتية رهن بتطوير التربية العربية تطويراً سليماً، وإن المعركة التي تخوضها ضد الصهيونية بوسائل دفاعها العسكرية والسياسية، لا بد من ان تدعمها تنمية كاملة أحد فروعها الأساسية تربية فعالة، تعيد للإنسان العربي قوّته وللمجتمع العربي نموه وقدرته.

إن دور التربية العربية في مواجهة التحدي الإسرائيلي بقوة، ومواجهة مشكلات التخلف الحضاري والتجزئة لم يعد خافياً على الأمة العربية، فقد أكدت مختلف المؤتمرات التربوية العربية أن السبيل إلى نهضة قومية تحقق للوطن العربي القوة والتقدم هو سبيل التربية. وها هو المؤتمر الإقليمي الثالث لوزراء التربية في الأقطار العربية يعلن على رؤوس الاشهاد عن إيمانه العميق بأن التعليم، إذا أُحسن تعبئته وتوجيهه كماً وكيفاً، قوة فعالة في إحداث التغيير الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، وفي تمكين الأمة العربية من مواجهة التحديات ومغالبة الصعاب والتغلب عليها.

٣ ـ مسؤولية المربّين العرب في بناء تربية تنبع من فلسفة قوة متطورة

لقد عرف الإنسان منذ القدم أن خير الأعمال ما اتجه نحو أهداف وغايات واضحة، وان الناس يقفون جانباً ليتركوا الطريق إلى من يعرف أين يتجه. وتنبه المربون

العرب نتيجة للتطور الاجتماعي والسياسي والتربوي الذي حصل في الوطن العربي حديثاً، ولإدراكهم الواضح لأهمية التربية ودورها في تقدم الأمم والشعوب، وإلى ضرورة بناء التربية العربية بناء يساعدها على القيام بوظيفتها الاجتماعية المهمة ويوفر القوة للأمة العربية. وإنّ مثل هذا التطور لا بد من أن يكون له قصد وأهداف واضحة منبثقة عن فلسفة تستوحي منها غاياتها ومحتواها، لحمتها خصائص الأمة العربية وحضارتها وتاريخها ومعتقداتها، وسداها تطلعاتها وآمالها في المستقبل وارتباطها بتقدم المجتمع الإنساني المعاصر، الذي يتميز، هو كذلك، بالقوة؛ تعمل على تكوين المواطن العربي المؤمن بمستقبل مجتمعه ووطنه، القادر على التعاون مع أبناء أمته في مواجهة التحدي الإسرائيلي.

وهكذا أخذ المربون العرب في السنوات الأخيرة يطوّرون فلسفة تربوية عربية تهدي سياسة التربية واستراتيجيتها. فقد أشارت إلى بعض مبادىء مثل هذه الفلسفة لجنة أقامها المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في صنعاء في كانون الأول/ ديسمبر سنة ١٩٧٢، لوضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية.

والذي يهمنا في هذا البحث أن نشير ونؤكد على المعالم الأساسية لفلسفة قوة يمكن أن يعتمد عليها المربون العرب في تصديهم للتحدي الإسرائيلي.

أ ـ القوة في بعث المربين للتضامن العربي ومنه إلى الوحدة العربية

لقد حبا الله الوطن العربي بمقومات وحدة لم تتوافر لأمم كثيرة أخرى ونخص بالذكر وحدة اللغة، ووحدة العقيدة، والثقافة، ووحدة المصالح المشتركة، والمصير الواحد. وقد زيّنه بالتنوع والتكامل بين أجزائه. فكان له تاريخ حضاري أسهم إسهاماً عميقاً في نشأة الحضارة الإنسانية الحاضرة وفي مسيرتها، وترك فيها بصمات لا تُمحى. إن على المربين أن يؤكدوا هذه المقومات ويبرزوها في مناهج التربية ويظهروا ما غرسه الاستعمار طوال سنين عديدة من السيطرة على هذا الوطن وما استغله التحدي الإسرائيلي، من ترسيخ التفرقة الاجتماعية والسياسية، ومن تنمية التوترات والخلافات على أسس طبقية وثقافية داخل القطر الواحد وبين الأقطار العربية، وما بذله للحيلولة دون تماسك هذه الاقطار وتضامنها، لحرمان الإنسان العربي من التمتع بحقوقه الأصيلة، ومن إضعاف روح المواطن السليمة فيه وجعله عاجزاً عن القيام بمهماته القومية. وعلى المربين كذلك أن يبينوا أن هذا الاستعمار عجز عن تحقيق هدفه الأساسي في القضاء على الأمة العربية وتشتيت شملها إلى الأبد، وذلك بفضل هذه الخصائص القومية الأصيلة التي مكنت الأقطار العربية من الصمود في وجه هذا الهدف المميت.

على أنّ التغلب على هذا الخطر الذي لا يزال محدقاً بالأمة العربية يكمن في جمع شتاتها ودعم تضامنها وتحقيق وحدتها وظهورها قوةً مؤثرة على المسرح الدولي. وهذا ما يجب أن يسعى المربون إلى الاسهام في تحقيقه، وجعله هدفاً رئيسياً للتربية العربية. إن هذه الروابط القومية يجب أن تُنْفَذَ بقوة إلى مضامين التربية العربية فتغرس في نفوس المتعلمين، وتنقل من المستوى اللفظي والحفظ الببغائي إلى الفهم والإدراك والسلوك.

ب ـ القوة في المحافظة على الدين

إن على المربين أن يرسخوا الدين في نفوس المتعلمين، ويجعلوه ركناً أساسياً في تربية الإنسان العربي يضيء له سبيل الحياة السليمة ويغرس في نفسه القيم الرفيعة التي كانت مصدر القوة والعزة والمنعة في الحضارة الإسلامية، ويبين له حقوقه وواجباته وصلته بالمجتمع، ويدفعه إلى السعي المتواصل والعمل المنتج مهتدياً بأوامر الله ونواهيه ويحضه على اكتشاف الثروة والقوة في مضمار العلم والتكنولوجيا ويرشده إلى التعاون والتضامن والتمسك بالمساواة والعدالة الاجتماعية ويشجعه على التفاعل والتعامل العقلاني مع المتغيرات المتسارعة في هذا العصر. لقد صمد الدين الإسلامي قروناً عديدة أمام الغزو الاستعماري متحدياً مخططاته ومراميه، وهو لا يزال الأمل الذي تعتمد عليه الدول الإسلامية والعربية في إعادة بناء قوتها وتأكيد أمنها.

ج ـ القوة في عودة المربّين إلى الأخلاق العربية الأصيلة، وترسيخها في واقع حياة المتعلمين وسلوكهم

لقد عرفت الأمة الإسلامية أن تفوّقها في المستوى الاعتقادي والأخلاقي أدى إلى تفوقها في العلم والحضارة، وإن انتصارها في المعارك الشعورية والأخلاقية والسلوكية أدّى إلى انتصارها في المعارك الحربية. وهكذا، فإن النجاح للأمة العربية في تصديها للتحدي الإسرائيلي يكمن إلى حد بعيد في العودة إلى بناء كيان الأمة على دعائم خلقية واجتماعية تشمل القيم والفضائل الانسانية كما أكدتها الديانات السماوية، وارتضاها التراث العربي، فجعلها الغرض الأسمى للتربية، وإلى عناية المربين بغرس الأخلاق الفاضلة في نفوس المتعلمين ومعالجة الآفات الاجتماعية والنزعات السلبية التي ترسبت من عهود التخلف والاستعمار والتي أدت إلى ترسيخ التجزئة بين البلدان العربية، وعرقلة تماسكها وتعاونها وتضامنها، وإلى الفردية والتواكل والتحاسد. وقد انعكست هذه الآفات في أكثر الأنظمة التربوية، فأهملت عن جهل، أو إهمال، غرس المحبة والأمانة والصدق في نفوس المتعلمين، وتغاضت عن التفاهم والتسامح حيال آراء

الغير والنقد الحر واحترام قرار الأكثرية، وقصرت في تجسيد هذه القيم في سلوكهم المدرسي والجامعيّ، فخرجوا إلى المجتمع يتنافسون ويتباغضون ويتحاسدون ويتفرّقون، كما تنافسوا وتحاسدوا وتفرّقوا في مجتمعهم التعليمي. وقد غاب عن بعض الأنظمة التربوية أن معالجة هذه الآفات الاجتماعية والأخلاقية لا يتم بالوعظ والشعارات المطروحة دون الحياة العملية والتدريب المتواصل والممارسة السلوكية الجدية لهذه الخصال الحميدة. فمن الغريب مثلاً أن التعاون والتشارك بين الأفراد الذي أكد عليه الدين الإسلامي ـ فكان دعامة من دعائم الحياة الاجتماعية في عهد الحضارة العربية، وظل أساسياً وضرورياً في الحياة الاجتماعية المعاصرة ـ لا يلقى العناية اللازمة في أكثر هذه النظم، بل يحل محله التنافس والتحاسد والأنانية الجشعة اللذان أصبحا القاعدة المتبعة في التعليم، فترسخ في نفوس المتعلمين الروح الفردية والقبلية والاستخفاف بحقوق الآخرين. ولا سبيل إلى القضاء على هذه النفسية المدمرة لقوى الأمة إلا بتربية عملية هادفة تعزز في نفوس المتعلمين الروح الجماعية والتعاونية، فينشأ الفرد على مودّة الآخرين وحسن معاملتهم واحترام آرائهم وحقوقهم، وتحمل المسؤوليات المترتبة عليه نحوهم، والتعاون معهم في مواجهة المواقف والمشاكل الاجتماعية والمشاركة في حلها.

وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت   فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

د ـ القوة في تأكيد المربين على العلاقة العضوية والوظيفية بين التنمية والتربية

لقد توضحت علاقة التنمية بمفهومها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، بالتربية في العصر الحديث وضوحاً كاملاً كما بيّنا سابقاً، واعتبرتها الدول المتقدمة علاقة عضوية تتأثر الواحدة منها بالأخرى وتؤثر فيها، كما ترتبط بسياستها وأهدافها القومية، وأخذ المواطن العربي يتفهم هذه العلاقة وما يمكن أن يكون لها من تأثير في تنمية امكاناته البشرية والمادية وتعبئتها لمواجهة تخلفه وتحقيق الحياة الكريمة لأبنائه، مستعيناً بالتخطيط الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

كما بدأ المربون العرب يتفهمون حتمية تطوير نظم التربية ومحتواها لتوظيفها في خدمة هذه التنمية، وإعداد الإنسان العربي ليقوم بنفسه بهذه المهمة القومية، ويوفر لأمته أسباب القوة والتقدم.

هـ ـ القوة في اعتماد المربين على العمل الجماعي العربي في تطوير التربية

إن الجهود العربية المشتركة التي تبذل في المجالات الاقتصادية والصناعية

والعسكرية يجب أن تشمل المجال التربوي فتعمق الوعي العربي بأن نهوض التربية بمهماتها القومية وقيامها بوظيفتها الاجتماعية يقتضي كذلك جهوداً مشتركة منسقة في رسم السياسة التربوية العربية التي تعتمد القوة في تحديد أهدافها ووضع مخططاتها.

إن الاقطار العربية بحكم مقومات وحدتها، ومصالحها المشتركة، وبما يربطها من مصير واحد حريّ بها أن تواجه مشكلات التنمية والتربية بإرادة واحدة وجهود متكاملة، وان توفر لها الموارد اللازمة لزيادة فعالية التربية ودفع انتاجها ومردودها الى المستوى الذي يساعدها لأن تسهم بدورها في تحديث المجتمع العربي وربطه بالتقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر. وهذه الجهود المشتركة والمتكاملة تلتقي بفلسفة القوة التي تؤكد على تعميق الوعي القومي والتضامن العربي وصولاً إلى الوحدة، وظهور الأمة العربية قوة متماسكة فاعلة في المجال الدولي وقادرة على التصدي للتحدي الاسرائيلي.

و ـ القوة في محافظة المربين على التراث الحضاري العربي

إن هذا التراث زاخر بالقيم الإنسانية والاتجاهات العقلانية والتقدمية التي يمكن أن تنسجم مع الحضارة العالمية المعاصرة فتغذيها وتتغذى منها. فعلى المربين أن يعملوا على إبراز هذه القيم والاتجاهات من خلال المناهج التربوية العربية وتوظيفها في الاستجابة لحاجات الأمة إلى العلم والتقنية والفنون الحديثة بما يلائم طبيعتها ومطالب التنمية الشاملة ويتفق مع خصائصها ومقوماتها الإنسانية ويساعدها على إعادة بناء شخصيتها المتميزة وقوتها الذاتية وتفجير طاقاتها البشرية والمادية، كما يساعدها على الإسهام في توجيه الإنسانية إلى سبيل الحق والعدل وإلى الخلاص مما يهددها من نزعات الاستغلال والعنصرية، كالعنصرية الصهيونية وعدوانها على الأمة العربية، ومن الحروب والدمار.

ز ـ القوة في اهتمام المربين بتربية الانسان العربي تربية متكاملة ومستمرة

لقد أكدت التربية الحديثة ما أكدته التربية العربية من أن التربية يجب أن تعنى بنمو كامل جوانب شخصية الإنسان الروحية والفكرية والخلقية والجسمية، وان تكون مستمرة فتجعل التعلم يقوم على المجهود الذاتي والسعي الذاتي وتسعى لجعل المتعلم قادراً على أن يعتمد على نفسه في مواصلة التعليم غير مقيد بزمان أو مكان تمشياً مع الآية الكريمة ﴿وأن ليس للإنسان إلا ما سعى﴾ فعلى المربين العرب أن يعدوا الإنسان لكي يستغني عن معلمه تدريجياً فيعلموه كيف يعلم نفسه لكي يستمر في التعلم دون عون خارجي أو مساعدة من الآخرين، وكيف يفكر لنفسه ويحلل ويقارن، ويفاضل ويختار

بين عناصر الثقافة الغربية مثلا ما يلائم ثقافته، ويميز صالحها من طالحها، ويقف بعزم وحزم أمام تيارات الغزو الثقافي، ويحافظ على هوية مجتمعه الثقافية المتميزة.

إن التغير المتسارع الواسع الذي أخذ يطرأ على الحضارة المعاصرة يتطلب من المربين العرب أن يسترشدوا بأصول التربية العربية ويقتبسوا مفاهيمها الصحيحة ومبادئها السليمة، فيفكروا بحاجات الأجيال المقبلة ويعلموا هذه الأجيال التعلم الذاتي المستمر ويدربوها على التعاون مع بعضها في مواجهة المشاكل الاجتماعية والمشاركة في حلها ليكونوا قادرين على العيش في القرن المقبل بأمان وطمأنينة.

ح - القوة في أن يعيد المربون للعمل قدسيته ومكانته في مناهج التعليم العربية

إن التنمية في الوطن العربي تتطلب إحلال التربية العملية بالمنزلة التي تحتلها التربية النظرية في مناهج التعليم. كما تتطلب غرس حب العمل واحترامه في نفوس المتعلمين، وتدريبهم على اتقانه وضبط مواعيده والتعاون والتكافل في أدائه، وعلى حسن استخدام الاجهزة والادوات اللازمة للتنمية. لقد أصبح العمل مزية حضارية عالمية وأداة أساسية وفعالة في زيادة الانتاج وتقدم المجتمع ورفاهيته، كما كان مزية حضارية عربية مقدسة. قال الله تعالى ﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾ وفي الحديث الشريف «أفضل الكسب كسب الرجل من يده».

ط - القوة في أن يعمل المربون على إقرار الأصول والقيم الديمقراطية وترسيخها في نفوس المتعلمين

لقد تجلت هذه القيم الديمقراطية في العقيدة الإسلامية فكراً وعملاً فانعكست في حياة السلف الاجتماعية وكانت دعامة من دعائم الحضارة العربية. فعلى المربين العرب أن يعودوا إلى هذه القيم ويترجموها في محتوى التربية وفي برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، ويمارسوها في العلاقات بين المتعلمين وبين المعلمين والمتعلمين وبين الإداريين والمعلمين، وبين المدرسة والمجتمع، ويؤكدوا على التمسك بالحقوق والواجبات الاجتماعية والقومية، وإشراك جميع الفئات في اتخاذ القرارات على أساس الشورى وحرية الرأي المسؤولة. وديمقراطية التعليم في الوطن العربي تفرض اقرار مبدأ تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، وحقهم لا في تكافؤ فرص الدخول إلى التعليم فحسب، بل في أن يتعلموا إلى أقصى ما تؤهله لهم مواهبهم وإمكاناتهم، وحقهم - صغاراً وكباراً - وبخاصة الفئات المحرومة، في الحصول كخطوة أولى على حد أدنى من التعليم، بما في ذلك القيم والاتجاهات والمهارات العملية، باعتباره أساسياً لممارسة

حقوق المواطنة، واعتبار هـذا الحد الأدنى للتعليم ضرورة اجتماعية واقتصـادية مهمـة تساعد في دمج الأفراد في حياة مجتمعاتهم، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وفي النهوض بالريف العربي، ودفع عجلة التنمية، وتعميم التعليم الإلزامي حسبما تسمـح به ظروف كل قطر عربي.

وديمقراطية التعليم تفرض كذلك اهتماماً بنوعيـة التعليم بحيث يلائم حـاجات المتعلمـين وحاجـات مجتمعاتهم، ففي العقـدين الأخيرين تبنت أكـثر الأقطار العـربيـة التركيز السريع على التوسع في مختلف مـراحل التعليم، فحققت إنجـازات ضخمة في زيادة المنتسبين إلى المرحلة الابتدائية والثانوية والجامعية. ولكن هـذا الاهتمام لم يقـترن بالتطور النوعي اللازم والكافي لتطوير المجتمع العربي وتفجير طـاقاتـه البشرية والمـادية الضرورية لتحقيق قوته الذاتية وتمكينه من التصدي للتحدي الصهيـوني الاستعماري. ولعـل السبب في ذلك هـو أن الجهود التي بـذلت في هـذا السبيـل، لم يكن لهـا أهـداف واضحة ومحددة تنير الطريق أمام هذا التـوسع، وتتصـل بوظيفـة التربيـة في دفع عجلة التنمية التي يحتاج إليها المجتمع العربي. فالهدر الذي يتجلى في نسب التسرب والتكرار العالية، والذي يشكل عبئاً كبيراً على ميزانيات الاقطار العربية وعـلى طاقـاتها البشريـة، وضعف ملاءمة محتوى التربيـة لمطالب التنميـة، وغلبة الـدراسات النـظرية في منـاهج التعليم، ولفظية هذه المناهج وجمود طرائقها وأساليب تقويمها، وضعف التعليم المهني، والنقص في الإعداد التقنـي وغير ذلـك من الصعوبـات التي تواجـه المربـين العرب هي مظاهر لغياب مثل هذه الأهداف.

والاهتمام بديمقراطية التعليم في الـوطن العربي ايقـظت الوعي القـومي بخطورة الأمية على مستقبل حياة الأمة وكيانها، فـأدركت أن هذه المشكلة لا تقـوم بذاتهـا، بل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بـالفقر والمـرض. وان هذه الآفـات ظواهـر متصل بعضهـا ببعض ترمز إلى حالة تخلف الأمة العربية المتمثل بـالإهدار في قـواها البشريـة التي هي بأشـد الحاجة إليها في استعادة قوتها وتصـدّيها للتحـدي الإسرائيلي. وعـلى الرغم من اهتـمام البلدان العربية بمعالجة هذه الآفة في مختلف مؤتمـراتها وحلقـاتها الـتربويـة؛ وما اتخـذ من قرارات وتوصيـات كثيرة بشـأنها، والأجهزة الإداريـة التي أُحدثت لهـا في نطاق المـنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، وخارج هـذه المنظمـة، والدعـاية الـواسعة التي أقيمت لها، فإنها لا تزال كارثة اجتماعية تعيق تقدم الأمة وتطورها.

لقد تصدت الأقطار العربية لهذه المشكلة بطريقتين:

الأولى: طـريقة الـوقايـة منها في سن مبكر بفضل التعليم الإلـزامي، والثانيـة: طريقة مكافحتها بين الكبار. أما التعليم الإلزامي فلا يزال غير محقق رغم الجهود التي

بـذلت لتعميمه في عـام ١٩٨٠ كما جـاء في توصيـات مؤتمر طـرابلس ـ ليبيـا ١٩٦٦. فالمدرسة الابتدائية العربيـة لم تستوعب بعـد جميع الأولاد الـذين هم في سن الدراسـة الابتدائية، وأن كثيراً من الأولاد يتسربون من مختلف صفوف هذه المدارس فيرتـدّون إلى الأميـة من جديـد. وأما تعليم الأميـين الكبار فلم يعـالج في معـظم الأحوال بصـورة فعالة، ظناً من قبل الكثـيرين أنّ التركيـز على تعليم الصغـار سيؤدي تدريجيـاً إلى محو الأمية بين الكبار، الأمر الذي نفاه الـواقع، إذ أن اعـداد الأميين أصبحت تـتزايد من سنـة إلى أخرى بسبب تـزايد السكـان الذي يفقـدها مـا تربحـه في مجال محـو الأمية، مضافاً إلى التسرب في المدرسة الابتدائية وقلة فعالية برامج تعليم الأميين الكبار.

ولا بد أن نصارح انفسنا بأن تصدي البلاد العربية لحل هذه المشكلة الخـطيرة لم يعتمد الشمول والسرعة والفعالية، بل لم يكن عـلى اعتقاد عميق واصرار وقصـد ينبع من فلسفة تربوية متكاملة ترى في تفاقم أثر الأمية اهداراً للطاقة البشرية العربية يعيق التقدم ويعرقل التنمية، وتؤكـد أن مكافحـة الأمية في الـوطن العربي جـزء أساسي من فلسفة القوة التي يجب أن تعتمد في التصدي للتحدي الإسرائيلي.

ي ـ القوة في أن يضاعف المربون جهودهم في تدعيم اللغة العربية الفصيحة

بيّنـا أن اللغة العـربية هي إحـدى المقومـات الأساسيـة التي تحقق للأمـة القـوة والمنعة، فهي أداة لتوثيق الروابط القومية وتدعيم التفاهم والتقارب بـين أفراد الأمـة، كما هي مستودع تراثها الحضـاري الزاخـر بالقيم الإنسـانية. وبـواسطتهـا ينتقل هـذا الـتراث من جيل لآخـر، وتنتشر القيم الروحيـة والمبـادىء الأخـلاقيـة بـين الشعـوب الإسلامية والعربية وشعوب العالم. ويكفيها فخراً انها وَسِعتْ كـلام الله لفظاً وغـاية، فكانت سداً منيعاً أمام الغزو الثقافي الاستعـماري البغيض، لذلـك كان لا بـد من أن تحتـل اللغة العـربية مكـاناً متميـزاً في فلسفة القـوة التي ارتضيناهـا للتربية العـربيـة، فتضـاعف جميع البلدان العـربية الجهـود التي تبـذلهـا عن قصـد وإصرار، وفي مختلف مراحل التعليم وأشكاله في العناية بـاللغة العـربية الفصيحـة واتقانها وإحـلالها مكـان العامية.

ك ـ القوة في تعليم أبناء فلسطين

يتم تعليم معـظم أبناء فلسـطين في المرحلتـين الابتدائيـة والمتوسـطة في مدارس وكـالة الأمم المتحـدة لغوث وتشغيـل اللاجئـين (الأونروا) المنتشرة في الأردن والضفـة الغربية وغـزة وسوريـا ولبنان، ويتم إعـداد وتدريب معلمي هـذه المدارس في معـاهد المعلمين التابعة لهذه الوكالـة. وتشرف منظمـة الأمم المتحدة للتربيـة والعلوم والثقافـة

(اليونسكو) على الناحية الفنية لهذه المدارس والمعاهد من خلال خبراء في مختلف الاختصاصات العلمية وتوفرهم لهذه الوكالة، ومناهج هذه المدارس والمعاهد هي على العموم شبيهة بمناهج البلدان المضيفة لها.

أما التعليم الثانوي لهؤلاء الأبناء فيتم في مدارس البلدان التي يقيمون فيها ـ الرسمية وغير الرسمية ـ وتساهم الوكالة في نفقات تعليمهم، كما تساهم في نفقات التعليم الجامعي، لعدد محدود من المتفوقين منهم.

إن على البلدان العربية أن توفر لأبناء فلسطين ـ الصغار والكبار فرص التعليم في جميع مراحله أسوة بأبناء الاقطار العربية التي يعيشون فيها بما في ذلك التعليم الثانوي والجامعي، سواء في مدارسها أم في مدارس الوكالة المشار إليها. وعلى المربين أن يتأكدوا بأن عناصر القوة التي أشرنا إليها، بما في ذلك الروح القومية وإرادة النضال، تنعكس في مناهج تربيتهم وتتجلى في سلوكهم وتصبح جزءاً من شخصيتهم. كما على هذه البلدان أن تعمل على الاستفادة من الكفاءات والخبرات الفلسطينية الخيّرة في إدارة التربية الفلسطينية وتوجيهها ليتسنى لها التأكد من أن تربية أبناء فلسطين تتميز بالقصد والهدف.

ل ـ القوة في أن يجعل المربون مأساة فلسطين ماثلة في عقل الجيل وضميره

يتحتم على المربين العرب أن يُبقوا، عن تصميم واصرار، مأساة فلسطين وخطر الصهيونية على مستقبل الأمة العربية ماثلة في عقل الجيل وضميره، وأن يُعدُّوه للنضال الطويل الذي فرض عليه، فلا يكفي أن يمروا بهذه الحركة العدوانية المتطرفة مر الكرام، بل يجب أن تجد مكاناً بارزاً يجعلها عنصراً أساسياً في فلسفة القوة، وفي الثقافة القومية تلتزم به جميع الأقطار العربية في جميع مؤسساتها التربوية، وعلى مختلف مراحلها التعليمية، بحيث يتعرف النشء العربي على ما يجب أن يعرفه في كل حين عن تاريخ الحركة الصهيونية العنصرية وطبيعتها ووسائلها وطرائقها الملتوية وعدائها للحق وأهله وللهدى وحملته، وعن أصحاب هذه الحركة وموقفهم من العرب والدين الإسلامي وعدائهم وكيدهم وتعنّتهم المزمن، فهم لا يحنون رؤوسهم إلّا للقوة ولا يسلّمون إلا للقهر والضغط كما يتعرف الجيل بصورة مفصلة على الجزء الغالي الذي انتزعته اسرائيل من صميم الوطن العربي فأخذت تغيّر معالمه وتحوّله إلى دولة عنصرية سلبية تقوم على مبدأ كره العرب واحتقارهم وإذلالهم وتحاول انتزاع المزيد من الوطن العربي. ويجب أن تشحذ إرادة النضال بين المتعلمين وبخاصة بين أبناء فلسطين، وعلى جميع مستوياتهم، لتحرير الأرض المغتصبة، وربط هذه الإرادة بعمق عنصر الجهاد وأصالته في العقيدة الإسلامية، والشعور القومي من أجل العودة إلى فلسطين وقيام

دولتها المستقلة وضمان الحياة الكريمة لأبنائها.

٤ ـ فلسفة القوة وإعداد المرّبين

ولما كان نجاح أي تطوير للتربية العربية، بما في ذلك تطوير الفلسفة التربوية، لمواجهة التحدي الإسرائيلي يتوقف إلى درجة قصوى على الهيئة التي يعهد إليها انجاز هذا التطوير، فإن استيعاب عناصر القوة التي عرضناها لهذه الفلسفة التربوية ومتابعة تجسيدها في مناهج التربية يتوقف على نوع المربين والمدرسين الذين يأتمنهم المجتمع العربي، للقيام بهذه المهمة. وهؤلاء المربون لا يستطيعون اداء مهمتهم على وجه سليم إلا اذا حَسُنَ إعدادهم وتدريبهم، وعلت كفاياتهم، واشتد وعيهم بخطورة مهمّتهم وعظمة مهنتهم، وقوي إخلاصهم في أدائها، وتحسنت ظروف عملهم بما في ذلك عبؤهم التعليمي وشروط خدمتهم وترقيتهم. إذ أنه لا يخفى أن ما يتدرب عليه المربون والمدرسون يستقرّ في نفوسهم ويرسخ في سلوكهم وينعكس في ممارسة مهنتهم. ولا بد من أن يأخذ الإعداد بعين الاعتبار التغيرات الكبيرة التي تجري على الساحة العربية والدولية في المجالات السياسية والاقتصادية والعلمية، والتي قد تزيد التحدي شراسة ومكرا، بحيث تراعي حاجات الوطن العربي المستقبلية إلى مزيد من الوعي والصمود وإلى الاضطلاع بمهمات قومية واجتماعية جديدة.

لقد حظي إعداد المربي العربي وتدريبه بمكان الصدارة في المؤتمرات والحلقات التربوية التي انعقدت على مستوى الوطن العربي. وكانت جميعها توصي بالارتقاء بمستوى إعداد المدرس وتدريبه، فتبحث بتوفير الأسباب لاجتذاب العناصر الممتازة للالتحاق بمعاهد المعلمين وكليات التربية، وتحسين المناهج، والتدريب العملي، ودعم البحث التربوي، واختيار الاساتذة، وغير ذلك؛ ولكنها قلما أكدت بصورة كافية وواضحة ـ على ما أعلم ـ على ضرورة تطوير مناهج إعدادهم تطويراً أساسياً يبرز الأهداف القومية وعناصر القوة في خصائص الأمة العربية وحضارتها العريقة، ويؤكد على توظيف هذه العناصر في إعادة بناء قوّتها، وعلى تفهّم حاجاتها الحاضرة وآمالها وتطلعاتها المستقبلية، ويركز على ضرورة تفجير طاقاتها البشرية والمادية، فينطلق المربون في تحقيق أهداف واضحة مقصودة توصل إلى القوة والمنعة والكرامة وتقف سداً منيعاً في وجه تحديات العصر والتحدي الإسرائيلي.

ان مثل هذه الفلسفة لم تجد بعد طريقها الواضح إلى مناهج الاعداد والتدريب بصورة فعالة، شأنها في ذلك شأن كثير من التوصيات التربوية المهمة التي تصدرها المؤتمرات والحلقات العربية، ومنها التوصيات المتعلقة بتحسين إعداد المربين وتدريبهم، والتي يبقى كثير منها مهملاً في ادراج المكاتب. ويجب أن نؤكد مرة أخرى

بأن ترجمة مبادىء فلسفة القوة التي أشرنا إليها في محتوى التربية بوجه عام، وتأصيلها في واقع حياة المتعلمين، بما في ذلك نشاطاتهم وسلوكهم وخبراتهم، يتوقف على تمثّلها أولاً من قبل المربين أنفسهم بمختلف وظائفهم ومهماتهم، بمن فيهم المشرفون والمخططون والموجهون والإداريون وغيرهم. كما لا بد من ان تتشبع معاهد الإعداد والتدريب بمختلف مستوياتها الجامعية والعالية وما دون ذلك، مع المؤسسات والمدارس التطبيقية الملحقة بها والواقعة في محيطها وتحت إشرافها، بهذه المبادىء التي اعتمدناها سبيلاً إلى القوة والمنعة والجهاد والتضحية، وتوفر للطلاب والمربين والمعلمين فرص ممارستها واتقان فهمها. ولن يؤمن المربون بما يقولون ويوصون إلى ان يستحيلوا هم أنفسهم ترجمةً لما يقولون.

ويجب أن نؤكد كذلك بأن فعاليّة هذه الاتجاهات في محتوى التربية بمختلف أشكالها تتوقف على فعاليتها في برامج تدريب المربين أثناء الخدمة ـ تمشياً مع مبدأ التربية المستديمة الذي اعتمدناه عنصراً أساسياً من عناصر فلسفة القوة ـ بحيث تصبح هذه البرامج مستمرة متنوعة، وثيقة الصلة بعمل هؤلاء المربين وبالتطورات الحديثة في أصول التربية وما يتصل بها من العلوم الأساسية التي تستند إليها، إذ أنه لا يخفى أن لا فائدة كبيرة ترجى من مربٍّ يتخرج من كليته أو معهده مشبعاً بهذه المبادىء الفلسفية، فيجد نفسه في محيط تربوي لا يقيم لها وزناً.

كما أنه لا يخفى أن منظمات المعلمين وجمعياتهم القطرية والقومية، يجب أن يكون لها دور أساسي في تطوير التربية تطويراً تبرز فيه الأهداف القومية والمهنية، ويجعلها أكثر قدرة على التصدي للتحدي الإسرائيلي.

ومن المؤكد أن فعالية هذه الاتجاهات الفلسفية تزداد قوة وعمقاً عندما يتم إعداد المربين والمختصين التربويين وتدريبهم لمختلف مراحل التعليم على المستوى الجامعي، ومع المهن العلمية الأخرى. ولا بأس أن يتم تحقيق هذا الهدف بصورة تدريجية تبدأ بربط مؤسسات الاعداد والتدريب بالجامعات كلما تيسر ذلك، توخياً لرفع كفاءاتهم المهنية ودعماً لاضطلاعهم الحسن بمهماتهم القومية والاجتماعية.

كما أن الارتفاع بمستوى المهنة من خلال حسن اختيار المتنسبين إليها ورفع كفاءاتهم بمختلف تخصصاتهم ودرجاتهم يساعد على رفع منزلة المعلمين وضمان الحياة الكريمة لهم، فيرتفعوا بدورهم بمهنتهم إلى المكانة الرفيعة التي تليق بها. إذ أن هذه المهنة لا تزال تعتبر في بعض البلاد العربية أضعف شأناً وأقل منزلة من المهن الأخرى. إن عدداً كبيراً من المربين العرب يشعرون في أعماق نفوسهم أن العمل الذي يقومون به في الوقت الحاضر لا يساوي في أهميته الأعمال التي يقوم بها أقرانهم في

المهن الأخرى، وأن مردود مهنة التعليم في الوطن العربي في الوضع الحاضر لم يرقَ بَعْدُ إلى المستوى الذي يمكنها أن تكون الأداة الرئيسية التي يجب أن يعتمد عليها المجتمع العربي في بناء قوته الذاتية لمواجهة التحدي الإسرائيلي.

ولعل حداثة فكرة تطوير مثل هذه الفلسفة، إن لم نقل غيابها عن جزء من الفكر العربي، أو إهمالها من قبله أدى إلى عدم تمكّنها من أن تشق طريقها بصورة فعّالة إلى قلوب المربين والمتعلمين على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، وإهمال ترجمتها إلى أهداف تربوية واضحة في برامج المؤسسات التعليمية المدرسية منها وغير المدرسية وبخاصة مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين التي لا زالت تعتمد بالدرجة الأولى على اللفظية ونقل المعرفة المحدودة دون التأكيد على التعلم وعلى تنمية الجوانب الخلقية والروحية والعقلية الأخرى. وكان غياب هذه الفلسفة من جملة الأسباب التي أدّت إلى ضعف الأنظمة التربوية العربية وتشتّتها، وظهور صعوبات وعقبات في سبيل تكوين المجتمع العربي المتعلم الذي يستطيع أن يواجه التحديات الضخمة التي تتوالى على الأمة العربية. فانطلاق هذه الأنظمة في التوسع في حجم التعليم المدرسي والجامعي مثلاً، والجهود الجبّارة التي بذلت في تطويره لم تعتمد، كما بيّنا، على فلسفة ذات أهداف واضحة وجادة ودراسات تجريبية وتخطيط علمي توجه هذا التوسع توجيهاً سليماً، يأخذ بعين الاعتبار مطالب المجتمع العربي وحاجاته الحاضرة والمستقبلية، وينمي إمكاناته البشرية والمادية الضخمة ويوظفها في مواجهة التحدي.

إن دور التربية المدرسية الصالحة حاسم في مواجهة هذا التحدي. ولكن هذا الدور يزداد قوة وفعالية إذا ما دعم بالتربية اللامدرسية للكبار، سواء ما كان منها للتدريب أثناء الخدمة في مؤسسات العمل والإنتاج أم مؤسسات الإدارة والخدمات أم أجهزة الثقافة والإعلام وغيرها، فبرزت بين وظائفها المهنية التربية القومية وبخاصة ما يتعلق بالصِّراع العربي الإسرائيلي. إن التكامل بين التربية المدرسية واللامدرسية للكبار يتيح للمجتمع العربي كله بأن يكون معبأ بالقدرة على مواجهة التحدي الإسرائيلي.

إن التحدي الذي تواجهه الأمة العربية، لا بد أن يفرض عليها اهتماماً خاصاً بتطوير التربية وإعادة بنيتها لتكون فعلاً أداة لتنمية الثروة البشرية المؤهلة بالكفاءات والمهارات اللاّزمة لكي تصبح قادرة على تحقيق ديمقراطية التعليم، وتجويد نواحي الكيف فيه، وعلى استيعاب الثورة العلمية، والتأكيد على التعلم القائم على الجهد الذاتي وممارسة الابتكار واعتماد مبدأ التربية المستديمة، وجعل الدين والأخلاق مصدراً أساسياً لبناء قيم المتعلمين واتجاهاتهم. كما تصبح التربية ذات أثر فعال في حياة الفرد وتكوين المجتمع المتعلم الذي يستطيع النهوض بالتصدي الفعال.

وهذا التطوير يفرض كذلك اهتماماً خاصاً بإعداد المربين وتدريبهم وبصياغة فلسفة قومية أصيلة تغذي سياسة التربية واستراتيجيتها بالقوة، وتوجه أهدافها فيهتدي بها المربّون العرب ويستوحون منها مناهجهم الملائمة لأحوال بلادهم، ويبرزونها في أنظمتهم التربوية، ويعملون على إيضاح غاياتها وتحليل أهدافها، ويترجمونها إلى أغراض محددة يتابعون استيعابها من قبل المعلمين المتعلمين وتمثلها في سلوكهم لتصبح واقعاً حياً في حياتهم.

وتطوير هذه الفلسفة يشكل تحدياً للمربي العربي ولمؤسسات إعداد وتدريب المربين والمعلمين في مجال التصدي للتحدي الإسرائيلي، ولا بد من أن تقوم بها جهود عربية مشتركة، فتبحث وتحلل وتقرر في نطاق المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، وتشحذ من أجلها كفاءات المختصين في وزارات التربية وفي الجامعات وكليات التربية ومعاهد المعلمين ونقاباتهم، وتعاد صياغتها بين فترة وأخرى بحيث تنبع من خصائص الأمة ومقوماتها وفقاً لأهدافها القومية ـ السياسية والاقتصادية والاجتماعية ـ وتستوعب الثورة العلمية والتقنية، وتستند إلى أحوال الأمة العربية المستجدة عامة، وأحوال كل بلد عربي بخاصة، وإلى مواقفها ازاء قضية فلسطين والتحدي الإسرائيلي.

وعلى المربي العربي أن يدرك خطورة هذا التحدي على مستقبل الأمة العربية إدراكاً عميقاً، ويتفهم مبادىء فلسفة القوة وعلاقتها الوظيفية بالتصدي لهذا التحدي وأن يكون داعياً لها قولاً وعملاً، ويجعلها إطاراً ومرشداً لعمله التربوي سواء أكان هذا العمل إدارياً، أم فنياً يتصل بالإعداد والتدريب وبتطوير الكفاية الداخلية والخارجية للتربية العربية.

الفصل الخامس

التعليم التكنولوجي في الوطن العربي وإمكانيات إسهامه في الصراع العربي الإسرائيلي (*)

د. أسامة أمين الخولي (**)

« إن امام اسرائيل فرصا كبيرة على صعيد النوعية والفكر. . . ووجودنا كله موضوع في الميزان القائم بين الكمّ العربي والنوعية اليهودية».

أبا إيبان في الكنيست (١٩٧٩)

- ١ -

أراني مضطرا في بداية الحديث الى التطرق الى عدد من المسائل التي تحدد اطار المعالجة الراهنة لموضوع الحديث اليوم وبحيث تتضح منذ بدايته الحدود التي التزمت بها في إعداده، آخذا في الاعتبار العناصر التي ارتأت اللجنة الفنية المنسقة للمؤتمر أن يتناولها، ودون ما تقيد صارم بهذه العناصر او خروج جامح عن تصورات اللجنة لها.

لقد شد انتباهي، اولا، أن اللجنة انتهت في سردها للعناصر الى أن يكون آخرها هو دور التعليم التكنولوجي في دعم المجتمع العربي في شتّى المجالات، واتصور ان هذا يعكس اقتناعا بأن مثل هذا الدعم في شتى المجالات هو في حد ذاته اسهام مهم في الصراع، باعتبار ان التنمية الشاملة للوطن العربي شرط اساسي وجوهري لتصدي المجتمع العربي للتحدي الصهيوني، حتى وان خرج بنا الحديث فيه عن خصوصية الصراع بمعناه الضيق.

والأمر الثاني الذي يلح على خاطري هو ان حديثا يدور حول الصراع العربي -

---

(*) نشر هذا البحث، في: المستقبل العربي، السنة ٨، العدد ٨٥ (آذار / مارس ١٩٨٦)، ص ٩٨.

(**) مستشار أول بمعهد الكويت للابحاث العلمية.

الاسـرائيلي في واقعنـا العربي اليـوم لا بد من ان يتـأثر الى درجـة جد كبيـرة بتحولات عميقة شهدتها السنوات الاخيـرة في تصوراتنـا لحقيقة هـذا الصراع ولاستـراتيجيتنا في ادارته ولتقديرنا لقدراتنا وامكانياتنا الراهنة، وفي المستقبل، عـلى حسمه لصـالحنا. ولا مفـر من التسليم بأن هـذه كلها امـور ينعكس ما شهـدته من تحـولات على امكـانيات اسهام التعليم التكنولوجي، او غيره من المناشط الاجتماعية، في الاسهام في «التصدّي للصـراع». ولقد كـان هناك زمن غـير بعيد كنـا نرى في الكفـاح المسلح طريقـا فعـالا للتصـدي ولتحقيق الاهداف من هـذا التصـدي. وتتـردد اليـوم اصـوات لا يمكن ان يُخطئها السمع تنادي بأن هذا طـريق مسدود، وبـأن العمل السيـاسي هو المتـاح لنا في المرحلة الراهنة، او بأن حلول السلام لا يعني نهاية الصراع وانما انتقـاله الى مجـال آخر هو «المنافسة» في ميادين النشاط الاقتصادي والتقني وغيرها، او بـاختصار، فهـو تنافس الحضارتين، وهو ما يبدو لي ان تخطيط المؤتمر قد خلص اليه، ان صراحة او ضمنا.

وبصرف النظر عن رأيـي الشخصي في هذه القضايا المصيرية، فإن الأمـر الذي يعنينا مباشرة في اطار الحـديث اليوم هـو ان التصورات السـائدة حـول جوهـر الصراع وطرق ادارته والاهداف المبتغاة من حسمه لصالحنا تنعكس مباشرة على نوعية اسهامات اي نشاط اجتماعي في «التصـدي للصراع»، والجهـد المطلوب منـه، وامكانيـات هذا النشـاط لتوفـير مثل هـذا الجهـد. وليس امـامنـا، والأمـر كـذلـك، الا ان نستعـرض امكانيات اسهام التعليم التكنولـوجي في الصراع في اطـار التصورات المختلفـة لآلياتـه وطرق ادارته واهدافه، تاركين امر الانتقاء من بينها ليتحدد،فـي ضوء التصور السائد في وقت ما.

اما الامر الثالث الذي يتطلب منا وقفة قبل الخـوض في الحديث، فهـو انه يقـع بعد حديثين احدهما عن التعليم العام والآخر عن التعليم العالي واوضاعهما في الـوطن العربي. والتعليم التكنولوجي يقطع عـرضا في هـذين المستويـين. وهذا امـر يحتاج الى تأكيد لأنه يعني أن المعالجة قد تتداخل مع شيء مما يعـالج في حـديثين سـابقين. وربمـا كانت القضية ستحـظى بقدر كـاف من المعالجـة في التعليم العالي، بينـما يبقى الحديث عن التعليم التكنولوجي على مستويـات أدنى من المستوى الثـالـث تائهـا بين الاحـاديث الثلاثة، على الرغم من تكـرار مملّ لحـديث لم ينتج عنـه بعد فعـل مؤثر، عن اختـلال هيكل العمالة الفنية في المجتمع ومثالب صغـر حجم المستويـات الوسـطى منها وتـدني مستواها. وسيتطرق حديثنا الى كل من المستويين مع تركيز خاص عـلى المستوى الادنى والذي أرى انه من اكبر اسباب تقليص امكانيات التعليم التكنـولوجي في المشـاركة في الصراع.

واخيرا، فإن النظر في امكانيات اسهام التعليم التكنولوجي في الصراع تختلف بحكم الضرورة، في نوعيتها وحجمها، مع تفاوت قدرات هذا التعليم وحجمه من قطر عربي إلى آخر، ومع متطلبات ادارة الصراع فيه. فهي في قطر عربي احدث عهدا بالتخطيط المنظم لجهد التنمية، او اقل حظا من الموارد الطبيعية او البشرية، او مستويات تطويرها، تختلف عنها في قطر آخر اقدم عهدا بالتنمية، وأوفر حظا من المال أو البشر او الثروات الطبيعية. وفي الجانب المقابل، فإن طبيعة الصراع ومتطلباته في اقطار المواجهة غيرُها في اقطار اخرى بعيدة عن حافة المواجهة، اقتصادية كانت ام عسكرية، دع عنك اختلافها مع تصوراتنا لمجالات الصراع وطرق ادارته التي نوهنا عنها فيما سبق.

وفي اطار هذه الملاحظات التي بدت لي ضرورية فإنني سأتطرق الى امور ثلاثة، من بينها اثنان مدرجان في تخطيط اللجنة الفنية المنسقة للمؤتمر، هما محاولة التعرف على واقع التعليم التكنولوجي الراهن في الوطن العربي واتجاهات تطوره كما ونوعا، ثم محاولة تشخيص الدور، او الادوار، التي يمكن أن يقوم بها هذا التعليم وهو ما سأحاوله في اطار عدد من التصورات لمجالات التصدي والصراع، وصولا الى دوره بشكل عام في التنمية الشاملة. وسأسمح لنفسي بعد هذا بالتطرق الى الحديث حول المستقبل وما يحتمل أن يأتي به من مهام وأعباء، أو فرص ومسالك جديدة في تطوير التعليم التكنولوجي وتأويج دوره في الصراع بأشكاله المختلفة.

- ٢ -

عندما يتطرق المرء الى محاولة التعرف على التعليم التكنولوجي فإنه يواجه مشقة كبيرة في الحصول على بيانات وافية، حديثة، موثوق في صحتها. واول ما يصدم الباحث هو الفراغات الكبيرة في البيانات الاحصائية الصادرة عن المنظمات الدولية (اليونسكو) والاقليمية (اليكسو). ولقد آثرت ـ ونحن نجتمع في اطار عربي ـ الاعتماد اساسا على العدد الاخير من نشرة الاحصاءات التربوية في الوطن العربي الصادرة عن اليكسو في العام الماضي(١) واستكمالها، كلما كان ذلك مفيدا، من كتاب الاحصاء السنوي لليونسكو. وليس هذا مقام إيراد البيانات الاحصائية التفصيلية وانما يعنينا هنا رسم صورة عامة للواقع العربي والتأكيد على بعض سماته المميزة.

---

(١) هناك تفاوتات ملفتة للنظر بين احصائيات المنظمة الدولية والمنظمة العربية، حتى اذا اخذنا في الاعتبار اختلاف التعريفات المستخدمة في جمع البيانات واجرينا التصحيحات اللازمة. ولكن هذا لا يغير كثيرا من الشواهد التي تهمنا في هذا المقام بالذات.

طبقا لاحصائيات اليكسو فإن هناك حوالى ثلاثة ملايين تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية، يبلغ عدد المنخرطين منهم في سلك الدراسة الفنية اقل من ثلاثة ارباع المليون، اي بنسبة تقل عن الربع من اجمالي الدارسين في المرحلة الثانوية. وتتفاوت هذه النسبة من قطر عربي إلى آخر، فبينما تصل الى ٥٢ بالمائة في مصر و٤٥ بالمائة في البحرين فإنها تتدنى الى اقل من ٢ بالمائة في المغرب و٢,٤ بالمائة في الامارات العربية المتحدة، بينما تتأرجح حول نسبة ٢٠ بالمائة في العراق والصومال وسوريا وتونس. واذا ما دققنا الرؤية لنتعرف على عدد التلاميذ الدارسين في التعليم الفني الصناعي والزراعي تضاءلت الارقام والنسب حتى تصل الى اكثر قليلا من المائة الف تلميذ، أي حوالى ٣ بالمائة فقط من اجمالي الملتحقين بالتعليم الثانوي[٢]، ٩٠ بالمائة منهم في التعليم الفني الصناعي.

والحديث في هموم التعليم الفني الثانوي في مثل هذا الجمع يبدو من سقط القول، فالتربويون من جهة، وقيادات القطاعات الاقتصادية المختلفة من جهة اخرى، يشكون منذ عدة عقود خلت من الخلل المقلق في هيكل العمالة في المجتمعات العربية ومن صغر حجم المستويات الوسطى فيه ومن انعكاسات هذا على اداء هذه القطاعات، ولا حاجة بنا الى مزيد من القول في هذا الشأن. ويكاد ان يكون هناك اتفاق عام على ان القيمة المتدنية للعمل الفني هي السبب الاساسي في هذا الخلل، وان كانت هناك اليوم في بعض الاقطار العربية شواهد على ان عوامل السوق والتي دفعت بأجور الفنيين الى مستويات تفوق بكثير مستويات اجور خريجي الجامعات قد تعمل على تصحيح هذا الخلل، ولو على المدى البعيد[٣]. والحديث في الكَم لا يغني عن النظر في «كيف» التعليم التكنولوجي المتوسط. والمسألة الأولى هنا، والتي تغيب عن البال احيانا هي ان كلفة هذا التعليم اعلى بشكل ملحوظ من كلفة التعليم التكنولوجي العالي لأن احتياجاته من التجهيزات والمعدات اكثر كثافة واقرب إلى حجم المعدات في الوحدات الاقتصادية في قطاعات الانتاج والخدمات. والأمر الثاني هو ان هذا المستوى قد عانى من تقلبات عنيفة في الغالبية العظمى من الاقطار العربية وما زال

---

(٢) لا تشمل ارقام المنظمة العربية البيانات الخاصة بجمهورية مصر العربية، والتي قد تزيد هذا العدد ضعفا أو ضعفين.

(٣) كشفت دراسة غير منشورة اجراها الجهاز المركزي للتدريب في مصر (وهي قطر عربي كثيف السكان) منذ عدة سنوات عن احتياجات خطة الإنجاز من العمالة، أن العرض من فئة العمالة الفنية المتوسطة المدربة لا يفي الاّ بحوالى ٢,٥ بالمائة من الطلب المحلي. ولو أضفنا إلى هذا هجرة العمالة من مصر إلى الخارج منذ وقت اعداد الدراسة، ومع حدوث تغير طفيف في مخرجات اجهزة التعليم والتدريب، فإن هذه النسبة قد تنخفض إلى أقل من ١ بالمائة.

حتى يومنا هذا يسلك طريقا متعرجا دون أن تتضح الرؤية في شأنه حتى تستقر اوضاعه وتتحرك في اتجاهات واضحة ومتفق عليها. وكلنا يعلم أن أي قصور في إتاحة هذا المستوى من العمالة بالاعداد والكفاءات المطلوبة، وفي الوقت المناسب، ينعكس مباشرة على قدرات المجتمع وعلى معدلات تقدمه نحو تحقيق اهدافه؛ فالمهمة الاساسية لهذا المستوى هي قيامه بدور الوسيط بين المستوى الاعلى المسؤول عن النظرة الشاملة للعمل وعن تسيير العمل تكنولوجيا واداريا، باعتبارها القيادة المتخصصة ذات الدراية بالعلوم النظرية والقدرة على حل المشاكل، وبين المستوى الادنى من العمالة العادية والماهرة. وهم بهذا ضباط الصف في جيش التنمية وهمزة الوصل بين الجنود والضباط فيه.

أما اذا نظرنا في امر التعليم التكنولوجي العالي ـ وهو ما نتناوله هنا بإيجاز تاركين امر المناقشة المستفيضة للحديث عن التعليم العالي والبحث العلمي ـ فإننا نلاحظ ان هناك حوالى ٢٠٠ الف طالب وطالبة في فروع الهندسة والتكنولوجيا والزراعة من مليون وثلث تقريبا من المنخرطين في سلك التعليم العالي، اي ان نسبة دارسي التخصصات التكنولوجية تصل الى حوالى ١٦ بالمائة فقط من اجمالي عدد الدارسين في التعليم العالي. وثلثا عدد المنخرطين في معاهد التعليم التكنولوجي العالي يدرسون في تخصصات هندسية، بينما يدرس الثلث الباقي في تخصصات زراعية. وتختلف نسبة المنخرطين في كل واحد من هذين المجالين من العدد الاجمالي من الدارسين في التعليم العالي اختلافا كبيرا من قطر عربي الى آخر، فبينما يدرس اكثر من الخُمس بقليل دراسات هندسية في كل من العراق وسوريا، فإن هذه النسبة تتأرجح حول العُشر فقط في كل من مصر والكويت وليبيا ولبنان والسعودية، وتتدنى الى اقل من الواحد بالمائة في المغرب. وبالمثل فإن نسبة الدارسين في التخصصات الزراعية تصل الى حوالى ٩ بالمائة من اجمالي الدارسين في التعليم العالي في العراق ومصر، وحوالى ٧ بالمائة في سوريا وليبيا و٢ بالمائة في السعودية.

ومع كل التقدير للجهد الدؤوب للجامعيين لتطوير التعليم التكنولوجي العالي، فما زال امامنا شوط طويل لتحقيق ما نصبو الى تحقيقه استجابة لمتطلبات المجتمع الراهنة والمستقبلية. ويكفينا هنا على سبيل المثال ان نلاحظ ان نسبة اعضاء هيئة التدريس الى الطلبة قد انخفضت الى ١ : ١٠٠ في كلية الهندسة المدنية بجامعة حلب، و١ : ٦٢ في كلية الهندسة الالكترونية في جامعة المنوفية، ولم تقلّ عن نسبة ١ : ١٠ الا في اربع كليات اخرى[٤] (من بينها ثلاث يتجاوز اجمالي عدد الطلبة فيها كلها الالف

(٤) انظر: بيانات لجنة التعليم الهندسي في اتحاد المهندسين العرب. (غير منشورة).

بقليل) وعن ١ : ٢٠ إلا في خمس حالات اخرى، وذلك من بين واحد وعشرين كلية ومعهدا هندسيا. وفي اجتماع اخير للجنة التعليم الهندسي في اتحاد المهندسين العرب كان الرأي ان غالبية معاهد التعليم العالي لا تخرّج مهندسا ماهرا، اذ انها لا تولي عملية التدريب الاهتمام الواجب، وانها تخرج كوادر لسد الاحتياجات الآنية دون الاهتمام بملاحقة التطورات العالمية، مضيفة ان هناك فائضا ملموسا في بعض التخصصات وندرة في البعض الآخر نظرا لغياب التخطيط الدقيق للقوى البشرية(٥).

وجماع القول في شأن التعليم التكنولوجي هو انه قاصر حتى الان عن توفير الكم المطلوب من القوى البشرية اللازمة اليوم في التنمية الشاملة وان هذا القصور ابرز ما يكون في شأن مستويات العمالة الوسطى التي هي عصب العنصر البشري في التنمية التكنولوجية، وذلك فضلا عن الصعوبات التي يواجهها في تطوير اساليب عمله لمواجهة احتياجات المستقبل. ولا يعني هذا اننا نقف موقف المستسلم العاجز ازاء هذه النقائص، بل ان هناك جهوداً كثيرة بذلت، وما زالت تبذل، لتصحيح هذه الاوضاع وتعديل المفاهيم الاجتماعية والقيم السائدة التي تلعب دورا مهما في تقليص حصيلة هذه الجهود. وفي الكثير من الاقطار العربية اليوم تجارب رائدة لسلوك دروب جديدة في التعليم التكنولوجي، فعلى المستوى المتوسط هناك تجارب مدرسة السنوات الخمس التي تشمل مرحلة الدراسة الثانوية والعامين الأولين من الدراسة على المستوى الثالث (العالي)، والمزج بين الدراسة والتدريب في مواقع الانتاج والخدمات، وانشاء معاهد للتعليم التكنولوجي على مستوييه المتوسط والعالي داخل المؤسسات الصناعية الكبيرة (في صناعات الحديد والصلب او الصناعات الكيماوية)، والتوجه المخطط نحو تعديل نسبة المنخرطين في التعليم الثانوي الفني لتتجاوز النصف خلال عدد محدود من السنين. وعلى مستوى التعليم العالي نشهد تطورات جديدة ومفيدة في نظم الدراسات العليا، واهتماما بالتعليم المستمر، وبرفع المهارات وتطويرها، ونشأة العديد من التخصصات الجديدة التي تعكس التطورات التكنولوجية العالمية(٦).

وهناك، الى جانب هذه التطورات في التعليم التكنولوجي المدني، تطورات اخرى في المجال العسكري فرضتها احتياجات الصراع. فلقد بدا واضحا منذ بدء المحاولات الجادة لرفع القدرات الدفاعية العربية في الخمسينات، وبالذات في بعض بلدان المواجهة، ان هناك حاجة الى جهد خاص يصحح الخلل الذي تحدثنا عنه في

(٥) انظر التقرير الصادر عن : المخطط الهيكلي المقترح للتعليم الهندسي في البلاد العربية الذي نظمه اتحاد المهندسين العرب، الكويت، ٢١ - ٢٣ كانون الثاني / يناير ١٩٨٥ . (غير منشور) .

(٦) لا نتطرق هنا الى ما يجري من تطورات في مجال البحث العلمي في التعليم العالي التكنولوجي .

مخرجات التعليم التكنولوجي. ونشأت في اطار القوات المسلحة مؤسسات للتدريب المهني الموجه نحو متطلبات هذه القوات تخرج فيها عدد كبير من الفنيين على مستوى جيد من الكفاءة والقدرة على الوفاء بهذه المتطلبات، كما انشئت معاهد هندسية عسكرية موازية للمعاهد المدنية زودت القوات المسلحة باحتياجاتها من المهندسين المتخصصين في مجالات الدفاع في البر والبحر والجو. ومع ان هذا التوجه قد ساعد على توفير متطلبات الجيوش العربية باحتياجاتها من التكنولوجيين فقد كان هناك رأي يعارض هذا الفصل بين المجالين المدني والعسكري ويرى فيها هدرا واسرافا يصعب تبريره، وينبه الى ما يحمل في طياته من مثالب اجتماعية قد تكرس انفصالا بين القطاعين المدني والعسكري في المجتمع العربي والذي نعاني من ظواهره اليوم عناءً غير قليل. وهناك اليوم تجربة رائدة في جامعة مؤتة بالاردن للجمع بين احتياجات القطاعين في اطار تربوي واحد. وهي تجربة مثيرة تستحق ان تتابع باهتمام وان تقوّم نتائجها بدقة من كلا القطاعين.

- ٣ -

ولننتقل الآن ـ بعد هذه المحاولة السريعة لتعريف واقع التعليم التكنولوجي الحاضر وتطوراته ـ الى صلب موضوعنا وننظر في المهام المتوقعة منه في الصراع، وامكانياته الراهنة في القيام بها. وستتحدد هذه المهام والإمكانيات، كما سبق ان نوهنا في مطلع الحديث، بتحديد الميدان الذي يدور فيه الصراع. وسنركز الحديث هنا على ميدانين رئيسيين، هما الميدان العسكري وميدان التنمية الشاملة للمجتمع باعتبار ان هذه التنمية هي السند الحقيقي للقدرة العسكرية.

وربما بدا الحديث في شأن الصراع العسكري في اطار ما جرى في السنوات الاخيرة من تحولات واضحة عن هذا النوع من الصراع، وردّة عن صحوة ما بعد حرب تشرين الأول/ اكتوبر وتحطيم صورة العسكرية الاسرائيلية التي لا تقهر، ضربا من دفن الرؤوس في الرمال، والتجاهل المُدان لواقع يصرخ في وجوهنا بقسوة وتحدٍّ متعجرفين. ولكن اسمحوا لي أن اذكركم ببعض الحقائق المزعجة:

١ ـ إن من بين الدول الخمس في العالم الثالث التي تقع على رأس قائمة الدول المستوردة للسلاح خلال الفترة ١٩٧٨ ـ ١٩٨٢[٧]، أربعة اقطار عربية هي، بالترتيب، سوريا وليبيا والعربية السعودية ومصر، ودولة واحدة غير عربية هي الهند

(٧) SIPRI, *World Armaments and Disarmament, SIPRI Yearbook 1983* (Philadelphia; London: Taylor and Francis, 1983).

التي تقع في المقام الرابع بين العربية السعودية ومصر.

٢ - إن مجموع الانفاق في كل واحدة من هذه الدول قد فاق الملياري ونصف المليار من الدولارات الامريكية.

٣ - إن هذه الارقام لا تشمل صفقات الاسلحة للعربية السعودية الخاصة بطائرات الانذار المبكر ونظام الدفاع الجوي المتطور (حوالى ٨ مليار دولار) ودرع السلام (حوالى ملياري دولار)، ولا صفقات الاسلحة السوفياتية لسوريا بعد غزو لبنان، والتي لا يوجد لها تقدير موثوق به، ولا صفقات الاسلحة الامريكية لمصر والتي تتجاوز المليار دولار ولا . . . ولا . . . الخ.

٤ - إن الانفاق العسكري في العربية السعودية عام ١٩٧٢، أي قبل صفقات الاسلحة الكبرى بسنوات، كان اربع مرات ونصف مجموع الانفاق على الصحة والتعليم معا، وان هذه النسبة في مصر كانت ٢,٢[٨].

٥ - إن من بين سبع دول في العالم يتجاوز الإنفاق العسكري فيها عُشر اجمالي الناتج المحلي توجد خمسة أقطار عربية، بل ان سلطنة عمان تنفق ربع اجمالي الناتج المحلي على الانشطة العسكرية في العامين الاخيرين.

٦ - إن الانفاق العسكري في مصر قد استمر في الزيادة بعد توقيع معاهدة السلام بينها وبين اسرائيل.

وليس لي ان اخوض هنا في الاسباب التي تقف وراء هذا التضخم المخيف، بل وربما كان غير المبرر منطقيا في رأي البعض، في الإنفاق العسكري العربي، ولا في مناقشة العقيدة العسكرية التي نبع عنها، وهل ما زالت اسرائيل هي مصدر التهديد العسكري المتوقع ام ان هناك تصورات اخرى لهذا المصدر؟ الا انني لا املك ان اتغافل عن ان هذه الاسلحة المتراكمة تمثل إمكانية يمكن ان تتحقق، لو اردنا لها ذلك، لتعزيز القدرات العسكرية العربية في مجال الصراع العسكري، ولا ان بناء القدرة التكنولوجية الذاتية شرط اساسي لتحويلها من امكانية محتملة الى واقع ملموس. ومن هنا يأتي اهتمامي بالنظر في امكانيات التعليم التكنولوجي في الاسهام الفعال في الصراع في الميدان العسكري، بل ان لدينا في خبراتنا المباشرة شواهد واضحة على اسهام امكانيات التعليم التكنولوجي الفعالة في الصراع العسكري. واكتفي منها هنا بالاشارة العابرة الى امرين، اولها، الابداع التكنولوجي العربي في اختراق الساتر

---

(٨) Ruth Leger Sivard, *World Military and Social Expenditures* (U.S.A.: World Priorities, 1974).

الرملي العملاق على الضفة الشرقية لقناة السويس باستعمال النفث المائي على ضغط مرتفع، وفي تصميم وتطوير طائرات حديثة ومحركاتها المعقدة وانتاجها، وفي انتاج اسلحة ميدانية بطريقة التكنولوجيا العكسية اي المحاكاة (Reverse Technology) في الإنتاج بجهد وطني دون استعانة بالصناع الاصليين لأسلحة اجنبية مجرّبة، وغير ذلك من الامثلة كثير، ليس هذا مجال الخوض فيه. اما الامر الثاني، فهو الدور الحاسم الذي لعبه خريجو الدراسات التكنولوجية في توفير الكوادر القادرة على تشغيل نظم الدفاع الجوي الحديثة المتطورة وادارة اساليب الخداع الالكتروني بمهارة، وتخطيط وتنفيذ عمليات الصيانة والاصلاحات الجسيمة للمعدات وللمواقع (والمطارات بالذات) بسرعة وكفاءة في خضم المعارك. وإذا ما كانت هذه الامثلة تأتي من بعض اقطار المواجهة لاسرائيل، فإنما يرجع هذا الى انها هي التي، قُدّر لها، او اختارت، ان تصطلي بنار المعركة عام ١٩٧٣. وكلنا نشاهد يوما بعد يوم كيف يتحول الصراع العسكري في العالم الى تنافس على تطوير تكنولوجيات ومعدات بالغة التعقيد قائمة على احدث الانجازات العلمية، وكيف تتزايد بحدة متطلبات الدراية التكنولوجية في افراد القوات المسلحة وقادتها وكيف يقتضي هذا مستويات من التطور والكفاءة في التعليم التكنولوجي لتوفير هذه الدراية في قاعدة عريضة من الشعب.

إلا أن الأمر الأهم من هذا كله في نظري هو أن الاستمرار في السياسة التي درجنا عليها منذ عشرات السنين في بناء القدرة العسكرية والتي تقوم على استيراد السلاح لا يمكن ان توفر لنا وقت الشدة احتياجاتنا عندما تقع الواقعة وتصبح المقدرة على تعويض الخسائر واستيعاب الخبرات القتالية وتطوير السلاح طبقا للدروس المستفادة منها هي اساس المقدرة على مواصلة المواجهة العسكرية وحسمها لصالحنا. ولست اتصور، بأي قدر من الخيال المسرف في حسن النية، أن تستمر خطوط امدادنا الخارجية بلا عوائق لو أرادت مصادر امدادنا بالعتاد العسكري للمواجهة العسكرية مع اسرائيل ان تتوقف. وهنا تصبح القدرة الذاتية على توفير حد ادنى من استمرار رفد القوات المسلحة باحتياجاتها في اطار الافق الزمني المتصور لفترة اشتعال القتال شرطا لازما لتحقيق الهدف من المواجهة في ميدان الحرب. ولنا في عدونا اسوة وعبرة، فقد ركز اهتمامه منذ ان نشأت اسرائيل على الانتقال التدريجي المبرمج من استيراد السلاح، الى تطويره، الى تصميم اسلحته الخاصة به والمناسبة لعقيدته العسكرية. وعزز الوقع القاسي لمتطلبات هذه السياسة على اقتصاده بالاهتمام بتصدير سلاحه المتطور والمبتكر الى الكثير من بلاد العالم النامي، بل وحتى المتقدم صناعيا. وكانت القدرات العلمية ـ التكنولوجية الذاتية لمراكز التعليم والبحث التكنولوجي هي التي وفرت الكوادر البشرية التي حققت هذه الانجازات.

وتبقى بعد هذا مسألة اخيرة تقودنا بشكل منطقي الى ميدان التنمية الشاملة للمجتمع، الا وهي قدرة المجتمع على استيعاب عطاء العلماء والتكنولوجيين وتحويله الى واقع مؤثر في ميدان المواجهة العسكرية. إنه دون القاعدة الصناعية العريضة والعميقة، بدءاً من الصناعات الاساسية التي تعتمد الى اقصى حد ممكن على الموارد الطبيعية العربية ووصولا الى التكنولوجيات الراقية المعقدة يكون قيام الصناعات الحربية في بلادنا ضربا من بناء ناطحات السحاب فوق الرمال المتحركة. ودون اقامة القاعدة التكنولوجية الوطنية التي تفطم الصناعة العربية عن غذاء امهاتها صاحبة التكنولوجيات التي تقوم عليها هذه الصناعة تبقى كل منشآتنا الصناعية اقنانا اسيرة وتابعة لاصحاب هذه التكنولوجيات، عاجزة عن تطوير نفسها والوفاء بالشكل الأمثل بمتطلبات مجتمعاتها. وليس هذا مجال الاسهاب في رسم مداخل تحقيق شيء من هذا في الوطن العربي، ولا تعريف متطلباته أو آفاقه الزمنية، وهذه كلها امور عالجتها - وعالجها غيري - في مناسبات اخرى غير قليلة[٩]. والذي يعنينا هنا هو أن الصمود في ميدان الصراع الحضاري يعتمد هو ايضا على اقامة هاتين القاعدتين الوطنيتين، الصناعية والتكنولوجية، والتنبه الى انهما لا يعنيان الشيء نفسه، وان قيام الأولى، لا يعني وحده قدرة تذكر في الصراع الحضاري ما لم يصاحبه سعي لقيام الثانية، وإن طال الامد به. والأمر ليس ايضا امر انغلاق على النفس وانعزال عن العالم، وإنما هو التبادل: أخذاً وعطاءً للسلع والتكنولوجيات من موقع قادر ومتكافىء، يعرف ما نريده ويعرف كيف نحصل عليه بأفضل الشروط والضمانات ويعرف كيف يعرض ما لديه في السوق العالمية، ليحصل منه على العائد الأمثل وبما يضمن مصالحه وحريته.

وخلف كل هذه المتطلبات يقف مرة اخرى شرط توفير القدرات البشرية اللازمة لاقامة الحشد الكبير من المؤسسات الوطنية الانتاجية والتكنولوجية بكل انواعها ومستوياتها ولإدارتها بكفاءة ووعي، وفي استجابة سريعة ومؤثرة، لما يجري في العالم من حولنا، وبالذات في التحولات في مسار الصراع وآلياته. ومن ثم، يبرز دور التعليم التكنولوجي ومسؤوليته في توفير هذه الكوادر الوطنية بالكم المطلوب والكفاءة المنشودة وفي الوقت المناسب، ودون هذا مشاق كثيرة لا يصح ان نقلل من شأنها، إنما علينا أن نذكر ان اعداد البشر لا يتم في يوم وليلة، ومهما كان مستوى الانفاق وصدق العزيمة، بل ان له آفاقه الزمنية الدنيا التي لا يمكن، ولا يجوز، التقليل من اهميتها او القفز فوقها.

---

(٩) انظر مثلا، إسهام الكاتب في: الحلقة النقاشية السنوية لمعهد التخطيط العربي، ٤، الكويت، ١٩٨١ (الكويت: المعهد العربي للتخطيط، ١٩٨١)، ج٢: **التخطيط لتنمية عربية: آفاقه وحدوده**.

واخيـرا، فإن الأمـر لا يجب ان يتوقف عنـد اكساب هـذه الحشود من الشبـاب العربي المعارف العلمية والتقنية والادارية اللازمة لاداء المهام المطلوبة منها، وانما يتعداه الى ما هو اهم واخطر، الا وهو اكسابها القوى المعنوية والصلابة الفكرية التي ترد اليها الثقـة بالنفس والانتـماء الاصيـل للوطن والاهـل والـدافـع الـذاتي للعـطاء للمجتمـع بإخلاص وتواصل بلا حدود. والأمر هنا ليس امر التعليم والتربية وحدهما بل يتعداهما الى ما يجري في المجتمع من ممارسات هي التي تكسب الفرد احساسه بالمواطنة وتضمن عـطاءه. وهذه مسـألة، وإن كـانت خارجـة عن اطـار مـوضـوعنـا، إلا انني ارى من الضروري الاشارة اليها، ولو اشارة عابرة، حتى لا يكون حصاد جهدنا في اعداد هذه الاجيال من الشباب هو الهجرة الى مواقع العمل خارج الوطن العربي سعيا وراء تحقيق الذات مهنيا وشخصيا، حتى ولو انتهى بهم الأمر الى العمل في دول ومؤسسات تدعم الجـانب الاخر في الصـراع بعطاء هـذا الشباب الـذي تحملنا عبء تنشئتـه وتعليمـه، فنكون بهذا قد اسهمنا بدورنا في دعم عدونا وتقليص قـدرتنا عـلى مواجهتـه في الوقت نفسه.

- ٤ -

وفي الجزء الأخير من حديثي أخرج عن الاطار المرسوم له لأتطلع الى المستقبل في محاولة لازاحة قدر، ولـو ضئيل، من كـآبة الـظلمة الحـالكة التي تغمـرنا في السنـوات الاخيرة وتعبيرا عن اقتناعي بأننا بحاجة الى كل جهـد وفكر، وفي كـل ميدان، لتـأكيد معنى الصراع ـ لا المنافسة ـ وبأن الكيان الصهيوني يفتقـر اساسـا الى مقومـات الدولـة الاساسية وان الزمن في صالحنا لو اننا احسنا استخدام الفرص التي يتيحهـا لنا ولم نُلق اسلحتنـا في تعجل يـائس لتسويـة منقوصـة لن تأتي، إلا ان تكـون استسلامـا مشينا. ويعنينا هنا بـالطبـع الحديث في شـأن التعليم التكنولـوجي وما يقتضي الأمـر من جهد لتطويره او تثويره ليلعب دوره في الصراع في المراحل القادمـة. ولن اثقل عليكم هنـا، وأنتم أهل الخبرة والمعرفة بمشاكل التربية بصنوفها والتعليم في مختلف اشكـاله، بتـرديد ممل «لوصفات» تقليدية طرحت مرات ومرات في لقاءاتنا العـربية وفي المحـافل الـدولية حتى مجّها السمع وفقدت مصداقيتها. ولن أنزلق الى وهدة الاشارة بما يجب، وما لا بد منه، وما ينبغي، إلى آخر العبارات الملزمة للغير والتي تتصدر هذه الوصفات المـألوفـة. وانمـا اريد ان اشـير الى امرين يمكن ان يلعبـا دورا مهما في ادارة الصـراع في السنـوات القادمة، لأن للتعليم التكنولوجي دورا فيهما، ولأنهما ايضا سينعكسان عليه.

والأمر الأول هو أننا في صراعنا مع إسرائيل ما زلنا دون المستوى اللازم في جمع المعلومات وتحليلها واستخلاص ما وراءهـا من حقائق خفيـة عن العدو الـذي نتصارع

معه . والمعلومات اليوم مورد ، مثله كمثل الموارد الطبيعية ، يمكن تسخيره في خدمة أهدافنا لو أننا عرفنا السبيل إلى تحقيق ذلك . وهي مورد ذو صفات شاذة تختلف عن صفات الموارد الطبيعية . وهي بعد هذا يمكن أن تكون مصدر قوة في واقع تكنولوجي جعل من محاولات إخفاء المعلومات أو تمويهها ضربا من المستحيلات . ولست أعني هنا الحديث عن جهود الاستخبارات العربية ، عسكرية وغير عسكرية ، ولست أنكر أنها قد حققت قدرا من التقدم والنجاحات كان من بينها كسر شيفرة الخصم في وقت ما . ولا أتجاهل جهد المؤسسات الفلسطينية بالذات في متابعة ما يجري على الجانب الآخر وتحليلها ونشرها ، وإنما أعني أمرين : أولهما أن الوسائل التكنولوجية لجمع حشد ضخم ومتباين من المعلومات عن كل جوانب حياة العدو ونشاطاته قد تطورت تطورات جذرية وخطيرة في العقدين الأخيرين وأن أمامنا شوطا طويلا لملاحقة هذه التطورات واستخدامها لصالحنا استخداما مستقلا ، لا تابعاً يتلقى ما يتفضل علينا به طرف ثالث من معلومات قد تكون مشبوهة أو قد تأتي في غير موعدها . ويتضمن هذا بناء قدرتنا على تمحيص المعلومات الفجة التي تتجمع لدينا واستخلاص الحقائق الكامنة وراءها بحد أدنى من الدقة . ولنذكر هنا أن هناك فيضا عارما من المعلومات متاح وفي متناول اليد لو عرفنا مكانه وسبل الحصول عليه ، وإنما المسألة المهمة هنا هي أن نمتلك وسائل تجميعه تجميعا منهجيا وتحليله تحليلا سليما ، ثم استرجاعه في الوقت المناسب وبالشكل المناسب ليكون أساسا لاتخاذ القرار الرشيد . ومجال جمع المعلومات هنا ليس قاصرا على الميدانين السياسي والعسكري . وأنتقي منه بالذات مجال المعلومات التكنولوجية وما يمكن أن نسميه الاستخبارات العلمية ـ التكنولوجية والذي أصبح منذ الحرب العالمية الثانية مجالا لصراع قاس ومريع بين الدول ، وبالذات بين الكتلتين الشرقية والغربية . ولقد قدّر لي في وقت ما أن أرى من خلال التجربة المباشرة القفزات التي يمكن أن يحققها مثل هذا الجهد في رفع قدراتنا التكنولوجية والإنتاجية في مجالات التنمية المدنية والقوة العسكرية . إن اكتساب شيء من هذه القدرة سيثري مضمون التعليم التكنولوجي ، من ناحية ، ويتطلب منه أن يكسب خريجيه خبرات كافية لاستغلال مورد المعلومات في تطوير قدراتنا الذاتية التكنولوجية من جهة أخرى . وهو سيؤدي في النهاية إلى تناسق مضمون هذا التعليم مع احتياجاتنا ، ويفطمه عن استخدام مضامين أجنبية مستوردة من مجتمعات ذات توجهات واحتياجات مختلفة ليصبح عربيا مستقلاً في اهتماماته ومضامينه وأساليبه .

أما الأمر الثاني الذي أود أن أنوه به فهو تلك الظاهرة الحضارية التي أخذت تتشكل منذ بداية العقد الماضي على هيئة عدد من التكنولوجيات الجديدة مثل الإلكترونيات الدقيقة والهندسة الوراثية واستخدامات الفضاء، التي يُجمع العالم الآن ،

غنيّه وفقيرُه ، على أنها تمثل نقلة نوعية في شكل الحضارة كما عرفناه حتى الآن . ولن أخوض هنا في تحليل هذه الظاهرة ومناقشة آثارها الاجتماعية والسياسية والعسكرية ، وإنما أشير إلى أن عدونا مهتم بامتلاك ناصية هذه التكنولوجيات وأن له فيها إسهامات رائدة ومشهودة ، وأنه حريص على تطويعها لخدمة أغراضه المدنية والعسكرية . ولم تنعكس هذه التحديات الجديدة بعد بشكل واضح على التعليم التكنولوجي في الوطن العربي . وفي تصوري ، كما في تصور كثيرين في العالم الثالث ، أنها ـ ومع ما تحمله من تهديدات ونذر بقلقلة النظام الدولي السائد والذي نشكو من إجحافه بحقوقنا في اتجاهات تزيد من هذا الظلم ـ تحمل في طياتها أيضا فرصا نادرة لتحقيق طفرات نوعية في التنمية الشاملة . ولا تملك الدول النامية ، في اقتصاد عالمي تتبادل فيه المصالح ، أن توقف غزو هذه التكنولوجيات الجديدة ، فهو أمر لا مفر منه . وليس أمام الدول النامية إلا أن تسلك أحد طريقين ، أحدهما موقف « رد الفعل » للأحداث والتطورات والتعديل المستمر لمواقفها في عالم متغير ، والآخر أن تكتسب رؤ ية متعمقة في كنه هذه التكنولوجيات وأن تطور قدراتها على تطبيقها تطبيقا هادفا لتحقيق رغباتها . وقد يكون من الحكمة السير في الطريقين معا في بداية الأمر ، إلا أن الأمر يحتم تحويل هذا التحدي إلى فرصة جديدة لبلوغ الأهداف ، إذا ما أريد للدول النامية أن تتعامل مع هذه المستحدثات كإمكانية جديدة لبعث الحياة في جهد التنمية المتعثر حاليا وتنشيطه .
إلا أن تحقيق قدر من الوضوح في شأن هذه التعميمات يقتضي وجود نظرة جديدة وأساليب عمل غير تقليدية والتزاماً قويا من صانعي القرار على أعلى مستوياتهم ، لا يكفي فيه مجرد تعريفهم بهذا الوجه الجديد للإشكالية التكنولوجية . والدعوة إلى هذه الرؤ ية وتلك الأساليب تجيء في وقت نشكو فيه من ضعف الأجهزة العلمية ـ التكنولوجية ، ومما نعانيه من حرمان لمتطلبات ضرورية لمواجهة تحديات الماضي القريب . ولنلاحظ أيضا ونحن نحاول تلمس الطريق للتعامل مع تحديات المستقبل ، تفاوت الإمكانيات المادية والبشرية ومستويات التنمية الاقتصادية ـ الاجتماعية والتطور في نظم التعليم . إن هذا التفاوت يعني أن كلّ دولة ستسلك مسلكا خاصاً بها في معالجة الأمر ، وهي تحدد نقطة البدء ودرجة التعمق في إدخال هذه التكنولوجيات ، والمصادر التي ستأتي بها من الخارج ، ووسائل استغلالها . . . الخ . إلا أنه أيا ما كان مستوى التنمية ، فإن هناك حدّاً أدنى من الكفاءة في التعامل مع هذه التكنولوجيات في آفاق زمنية واقعية من خلال مجموعات وطنية تشكل لهذا الغرض(١٠) . ونستطيع أن نشخص بشكل عام ثلاثة مستويات لهذه الكفاءة على النحو التالي :

---

(١٠) لمعالجة اكثر تفصيلا، انظر اسهام الكاتب في: المؤتمر العام لاتحاد الجامعات العربية، ٥، عدن، ١٩ ـ ٢١ شباط/ فبراير ١٩٨٥.

ـ **المستوى الأدنى** : والذي يكون التركيز فيه على الدراية بهذه التكنولوجيات ومتابعة تطوراتها وتطبيقاتها وتعريف الاحتياجات الوطنية وأولوياتها واكتساب القدرة على التمحيص والانتقاء والتفاوض والاستغلال لها في إطار القرار الوطني المستقل .

ـ **المستوى المتوسط** : والذي نضيف فيه إلى ما سبق القدرة على تطويع هذه التكنولوجيا ، وربما الابتكار فيها ، دون اكتمال متطلبات استغلال هذا الابتكار استغلالا اقتصاديا .

ـ **المستوى الأعلى**: والذي تتوافر فيه أيضاً القدرة على تصميم وتصنيع المعدات وتسويقها والدخول في حلبة المنافسة الدولية في هذا المجال .

ولنتذكر في نهاية الأمر أن المسألة لا يجري علاجها كلها في إطار مؤسسات التعليم التكنولوجي ، وإنما نحن ننظر في دورها في هذا في إطار منظومة وطنية أو قومية أكبر ، تتعامل معها هذه المؤسسات من خلال علاقات تتفاوت في قوتها وسلاستها ، أو في ضعفها وانعدامها ، من قطاع إلى آخر ، ومن بلد إلى آخر .

إن المهمة الأولى للتعليم التكنولوجي ـ في تصوري ـ هي الإسهام إسهاما جادا وسريعا في تحقيق المستوى الأدنى من الكفاءة في مواجهة التقدمات التكنولوجية (مستوى الدراية والمتابعة والتحليل للتعرف على المدخل المناسب للاحتياجات الوطنية) وتحقيق هذا المستوى يتطلب عملا جماعيا متعدد التخصصات تشترك فيه القدرات التعليمية من أقسام وكليات تكنولوجية في معاهد ، وجامعات مختلفة ، مع قدرات أخرى خارج مؤسسات التعليم التكنولوجي في فرق دراسة وتحليل التطورات السريعة في هذه التكنولوجيات الحديثة وتطبيقاتها الجديدة التي تظهر في تواتر غير عادي . وحصيلة مثل هذا الجهد هي اقتراح البدائل المثلى للاستفادة منها وذلك على هيئة برامج عمل وخطط تنفيذ توضح أهداف كل منها وآفاقه الزمنية ومتطلباته من الجهد والبشر والمال وأسلوب متابعة التنفيذ وتقويم الأداء ، حرصا على تحقيق الاستفادة منها ، ومع توضيح مزايا ومثالب كل واحد من هذه البدائل .

والمهمة الثانية التي تستنير بنتائج المهمة الأولى هي تخطيط المناهج والمقررات وبدء دراسات في تخصصات جديدة . وسيتطلب هذا توفير القدرات البشرية المؤهلة لتنفيذ هذه المهمة ، بالأعداد المطلوبة ، والتأهيل المناسب ، في الوقت المتناسق مع الآفاق الزمنية للبرامج والخطط ، واستخدام ما تتيحه هذه التكنولوجيات نفسها من إمكانيات جديدة في طرق التعليم ، وبالذات في استخدام الحاسبات في العملية التعليمية .

- ٥ -

إن المجتمعات العربية مجتمعات صغيرة السن ، يمثل الأطفال واليافعون أكثر من نصف عدد سكانها . وهؤلاء هم بحكم التعريف ، أصحاب المستقبل الذي سيُحسم فيه الصراع لمصلحة طرف أو آخر ، وهم أيضا صانعو هذا المستقبل . وإذا ما كانت رؤية جيلنا قد اختلطت ، وإمكانياته قد تشتتت ، فلا يحق لنا أن نحكم على هذه الأجيال القادمة بأن تسير وراءنا ، وإن كانت بالضرورة ستتحمل وزر أخطائنا . فدعونا نحاول ، على الأقل ، أن نتيح لهم فرصا أفضل لاكتساب ما نفقده اليوم من قدرات لإدارة الصراع ببراعة وكفاءة ، وأن نقيهم شر روح اليأس والانهزامية التي تستشري في أوصالنا ، ولنتطلع في ثقة مبرَّرة إلى أن يكونوا أسعد منا حظا ، وأكثر توفيقا في تحقيق ما قصرت جهودنا ، وعجزت عزيمتنا ، عن بلوغه .

الفصل السادس

المسألة اللغوية في الصراع العربي الإسرائيلي

د. عثمان سعدي

مدخل

عنوان هذه الندوة «الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي». وقد وفق الاخوة الذين اختاروا هذا العنوان، لسبب بسيط هو أن الأساليب التربوية التي طبقها الاسرائيليون منذ نصف قرن أوجدت كياناً سياسياً واقتصادياً وعسكرياً، استطاع الصمود أمام أمة بامكانيات ضخمة: بشرية واقتصادية، وخلفية حضارية. والأساليب التربوية التي اتبعناها نحن منذ نصف قرن زادت ضعفنا ضعفاً، وتفككنا تفككاً، وتشرذمنا تشرذماً، وجعلت منّا كياناً هشاً عاجزاً عن صد حتى الضربات التي يكيلها له الضربة تلو الضربة، كيان صغير مصطنع مفتعل بلا خلفية حضارية، ولا ثروات طبيعية، ولا زخم بشري. والأساليب التربوية المعنية ليست المدرسة فحسب، وإنما كل ما يسيّر المجتمع ويتحكّم في توجيهه، أو يترك توجيهه للصدف. كلّها تدخل في إطار تربية المجتمع.

التربية هي التي تصوغ الفرد، والفرد هو اللبنة الأولى، وهو الرقم الحاسم في تكوين الأمة. والفرد لا يمكن أن يصاغ صياغة قومية سليمة إلا إذا كانت أداة صياغته لغته القومية، لا في المراحل الأولى للتعليم وإنما في سائر مراحله. التربية السليمة هي التي تأتي في ظل سيادة اللغة القومية الكاملة على سائر قطاعات حياة المجتمع: في التعليم بسائر مراحله وتخصصاته، وفي الإعلام بسائر أجهزته، وفي مراكز البحث العلمي، وفي المزرعة، وفي المصنع، وفي البيت، في كل موقع من مواقع حياة الأمة.

وإذا تطرقنا للتنمية قلنا بأنها هي المرآة التي ينعكس عليها مدى فعالية النهضة في بلد ما، أو مدى ضآلة آثارها. نجاح التنمية لا يكون إلا بتطوين التكنولوجيا

المستوردة، والتوطين بتجاوز التحكم أو السيطرة. التوطين لا يكون إلا باللغة القومية، لم يحدثنا التاريخ أبداً عن أمة نجحت التنمية فيها بلغة أجنبية، أو مع إبقاء سيطرة اللغة الأجنبية على حياتها، بل وحتى على بعض قطاعات حياتها كميدان العلوم والتقنية. الأمم التي حققت نجاحات تنموية هي التي تسيطر على حياتها لغتها القومية سيطرة كاملة.

وخير مثال نقدمه في هذا الميدان هو تجارب ثلاث أمم متجاورة جغرافياً تدخل كلها في إطار «ثقافة الشرق»، الشرق بمعناه الحضاري لا بمعناه الايديولوجي هذه الأمم هي: اليابان، والصين، والهند. ومن حق المؤرخ أن يتساءل لماذا نرى اليابان سابقة للهند تنموياً وعلمياً وتقنياً الآن وبقرون، بينما كان انفتاحها على علم العصر، الذي هو علم أوروبي، متأخراً زمنياً عن انفتاح الهند بأكثر من قرن ونصف؟

السبب في رأيي لغوي. فعندما انفتحت اليابان على علم العصر لم تأخذ مع العلم المستورد لغة أوروبية، بل قصرت استعمال اللغات الأوروبية على جلب المضمون. مع ترك جمع المعلومات، وفرزها، ونقلها للمواطن الياباني من خلال المؤسسات التعليمية. وتحليلها وإدخالها للقطاعات الصناعية والاجتماعية من خلال مؤسسات البحث العلمي، للغة القومية وحدها، التي كانت شبه بدائية في بداية الانفتاح، لها مشكل لا زال يرافقها حتى الآن، وهو كثرة حروفها التي يزيد عددها على عشرة آلاف حرف.

كان للانفتاح الياباني نافذتان: الأولى تتمثل في بعوث الطلاب إلى الخارج للدراسة بجامعات أوروبا، والثانية تمثل في مؤسسات للترجمة فعالة تنقل كل جديد في التقدم العلمي والتقني يصدر بأية لغة في العالم إلى اللغة اليابانية، في زمن قصير، وتضعه بين أيدي الدارسين والباحثين من خلال دوريات متخصصة. وبفضل هذه السياسة تمثلت اليابان علم عصرها فوطّنته وصار لها علمها، وتقنيتها. هي الآن في طور المبدع الخلاق الذي يثير الرعب في نفس الأوروبي والأمريكي. اكتسبت العلم الأوروبي دون أن تفقد شخصيتها القومية وقيمها الثقافية والحضارية.

وعندما جاء ماوتسي تونغ ١٩٤٩ للحكم قرر اختيار لغة من بين مئات اللغات المتداولة بالصين وهي «اللغة الخانية» (لغة بكين) فرسمها وفرض سيادتها على سائر قطاعات حياة الأمة الصينية، بالرغم من صعوبة حروفها التي تعد بعشرات الآلاف، وبالرغم من أنه وجد جامعات ومعاهد علمية بالصين تعلم باللغات الأوروبية. وذلك انطلاقاً من الايديولوجية الماركسية ـ اللينينية التي ترتكز على سيادة «اللغة الوطنية» في أي بلد يسيّر بنظام ماركسي لينيني، مهما كان حجمه: من ألبانيا ذات المليون ونصف

المليون نسمة، إلى الصين ذات المليار. واستطاعت خطط الصين التنموية في أقل من خمس عشرة سنة (١٩٤٩ ـ ١٩٦٤) أن تقضي على الثالوث العدو للأمة الصينية المتمثل في الجوع، والمرض، والأنواء الجوية. وذلك بشهادة من الكتاب الأوروبيين اليمينيين[1]. التنمية الحقيقية هي التي تحل مشاكل المجتمع، كل المجتمع وليس فئة قليلة منه. الصين بفضل حسمها للمسألة اللغوية فجرت: القنبلتين الذرية والهيدروجينية في زمن قياسي، وسبقت حتى البلدان الأوروبية في دخول عصر الفضاء، بإرسالها قمراً صناعياً صينياً حمله صاروخ عابر للقارات من صنع صيني أيضاً، وحتى المسافة الزمنية بين بنائها لمفاعل نووي وتفجير قنبلتها الذرية، وبينه وبين تفجير قنبلتها الهيدروجينية، تعتبر أقصر مسافة فصلت بين إنجازات أية دولة نووية في العالم.

عندما زار الرئيس الأمريكي الأسبق «نيكسون» الصين، رافقه مئات من رجال الصحافة الأمريكيين، تجولوا في سائر أنحاء الصين، وشاهدوا ما حققته التنمية الاشتراكية بأبسط الأساليب وأقلها كلفة، وذهلوا لما شاهدوا، واعتبروا ذلك معجزة العصر التنموية. وعقد لهم مؤتمراً صحفياً أحد المسؤولين الصينيين وأظنه «دينغ كسياو بينغ». سألوه عن أسباب تحقيق معجزة العصر التنموية هذه التي شاهدوها. فطلب منهم أن يخمنوا هم الأسباب، أجاب صحفي فقال: «السبب يعود إلى عظمة تعداد الشعب الصيني». وتكلم آخر فأعاد المعجزة إلى «حكمة ماو تسي تونغ، وقوة وصلابة تنظيم الحزب الشيوعي الصيني». وتكلم ثالث فأعاد السبب إلى «انضباط الفرد الصيني وقناعته». وعند ذلك أجاب المسؤول الصيني الكبير قائلا: «ليست هذه في الواقع هي الأسباب. فالفضل الوحيد الذي تعود إليه هذه المعجزة التنموية التي ترونها، هي سياسة الدراجة. فلو لم نعتمد في تنقلاتنا، نحن أفراد الشعب الصيني، أساساً على الدراجة، واعتمدنا على السيارة، لاضطررنا إلى استيرادها من العالم الرأسمالي حيث توجد، وتصوروا عدد السيارات السياحية التي تحتاجها السوق الصينية، بعشرات الملايين طبعاً! وعند ذاك كنّا سنتحول إلى عبيد يكدحون، من أجل استيراد قطع الغيار لهذه السيارات».

أما الهند التي أبقت على سيطرة اللغة الانكليزية على حياتها، فهي لم تحل حتى الآن المشكل الثالوث العدو، الذي لا زال يحصد أبناء الأمة الهندية، ولا زالت هذه الأمة أبعد ما تكون عن نسيج قومي اجتماعي منسجم، مثلما هو الأمر بالنسبة للأمتين اليابانية والصينية. ولا زالت تمزقها الطائفية، والتعددية العرقية، وآخر شاهد على ذلك ذهاب زعيمتها الكبيرة أنديرا غاندي ضحية لهذا التمزق، لأن اللغة الانكليزية التي تعتبر القاسم المشترك الأعظم بالهند، فشلت في خلق نسيج اجتماعي قومي هندي

---

(١) A. Peyre File, *Quand la chine s'eveillera le monde tremblera.*

منسجم، لأن الخيوط التي تربط بين ألوان وأجزاء النسيج القومي وتشدها، هي خيوط اللغة القومية المركزية الواحدة وهي منعدمة الوجود في الهند.

ويتفق مفكرو الغرب ومفكرو الشرق على ضرورة سيادة اللغة القومية في سائر مرافق حياة المجتمع. المفكر الفرنسي الفريد فوي، في كتابه نفسية الشعب الفرنسي يقول: «إن نسبة اللغة إلى طبيعة الشعب كنسبة خطوط الوجه إلى سجية الفرد». مفكر فرنسي آخر وهو ميشيل فيشيه، رئيس (جمعية مستعملي اللغة الفرنسية)، التي تعمل من أجل حماية الفرنسية من محاولة غزو الانكليزية للمجتمع الفرنسي، يقول: «إن اللاوطنية بالنسبة للوطن هي مسخ الشخصية بالنسبة للفرد». الازاروس يقول: «إن نسبة اللغة إلى روح الشعب كنسبة الأرض الغازية إلى جسمه».

هو شي مينه زعيم فييتنام يقول في وصاياه للفييتناميين: «حافظوا على صفاء اللغة الفييتنامية كما تحافظون على صفاء عيونكم. تجنّبوا، وبعناد، أن تستعملوا كلمة أجنبية في مكان بإمكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فييتنامية». وعندما أصدر أمره بالفتنمة الشاملة، بالرغم من أن الفرنسة للمجتمع الفييتنامي دامت أكثر من ثمانين سنة، طلب أساتذة كلية الطب في هانوي مقابلته ليخبروه بأن فتنمة الدراسات الطبية عملية مستحيلة بسبب جهل أساتذة كلية الطب وطلبتها للغة الفييتنامية، طلبوا منه إمهال تطبيق الفتنمة على كلية الطب. واستمع القائد الفييتنامي لهم مدة ساعات ثم حسم الموقف في نهاية المقابلة بما يلي: «يسمح لكم التدريس في كليتكم باللغة الفرنسية بصورة استثنائية هذه السنة فقط، مع ضرورة تعلمكم وطلبتكم اللغة الوطنية خلال أشهر الدراسة التسعة، على أن تجرى الامتحانات، وفي سائر المستويات، في نهاية السنة باللغة الفييتنامية، ثم تستأنف الدراسة في السنة المقبلة باللغة الفييتنامية».

المفكر الايطالي ليليو باسو يقول: «إن الارتباط بالقيم الثقافية الخاصة بالتاريخ وباللغة، كان سلاحا قويا مكن من هزيمة الإمبريالية في الجزائر وفي الفييتنام». ويقول: «إن الثقافة هي اللغة، وبالتالي هي قاعدة التواصل والتخاطب بين الناس... إن من اجتثت منه ثقافته ومحيطه الثقافي، فقد اجتثت منه الحياة. إنه يُعدّ كائناً منسياً، غير مشخّص، ضائعاً وسط جموع من كائنات منسية أيضاً وغير مشخصة، مسخراً لأشخاص لا يعرفهم، ونهباً لأحداث لا رقابة له عليها، ولقرارات لا يشارك فيها... فأي تقويض أو تشويه لثقافة ما، إنما يعني تقويضاً وتشويهاً للجدلية القائمة بين اللحظة الفردية، واللحظة الاجتماعية اللتين يقوم عليهما نسق البشرية. إنه يعني تجريد الإنسان من شخصيته، وجعله نسياً منسياً، والقذف به في فراغ حياة مادية صرفة ليس فيها أي حرارة وحيوية، ولا أي بعد بشري... إن الثقافة هي الجو الذي تسبح فيه حياة الإنسان الجماعية والاجتماعية كلها. ولو كتب لها أن تزول لفقدت الحياة الفردية قيمتها وأصبحت عقيمة. وحينئذ يصبح الإنسان مجرد آلة تتحرك تحت تأثير ضغوط خارجية».

لقد مهدت لهذا البحث بهذا المدخل، حتى أسهل على القارىء أو المستمع إدراك ما أود قوله حول «المسألة اللغوية» في الصراع العربي الإسرائيلي. إن عملية اكتساب أمة لعلم العصر المستورد تمرّ ـ كعملية الطعام في جسم الإنسان ـ عبر ثلاث

مراحل: مرحلة المضغ، ومرحلة الهضم، ومرحلة التمثل. يمكن لأمة أن تمضغ العلم أو التكنولوجيا المستوردة بلغة أجنبية، يمكن لها أن تمضغه ـ إلى حد ما ـ بلغة أجنبية، لكن يستحيل عليها أن تتمثل هذا العلم إلا بلغتها القومية. التمثل هو اكتساب العلم اكتساباً يمكن الأمة من توطين التكنولوجيا، أي الإبداع والخلق، ويجعل التنمية فيها مثمرة مفيدة وناجحة، مرتكزة على الإمكانيات الذاتية والإنتاج.

لنطبق هذه المقاييس على إسرائيل، وعلى الأقطار العربية مجتمعة أو منفردة. ولنستعرض معاً الصورتين: صورة إسرائيل، وصورة الوضع العربي دون تفلسف، ودون ضياع في سراديب وأقبية الدراسات الأكاديمية اللفظية الطوباويّة، التي طبعت ندواتنا وملتقياتنا الفكرية في نصف قرن.

أولاً: الصورة في إسرائيل

بالنسبة لإسرائيل فإن تمثلها لعلم العصر يسلّم به كل باحث عربي، وأهم ما بالمكتبة العربية في هذا الميدان، هو الكتاب القيم الذي أصدرته مؤسسة الدراسات الفلسطينية سنة ١٩٨٢ تحت عنوان **العلم والتكنولوجيا في إسرائيل ـ ١٩٨٠ ـ ١٩٨١**. وفي رأيي أن العامل الحاسم في تقدم اسرائيل هذا هو العبرنة الشاملة التي اعتمدتها منذ نشوء كيانها، في مقابل التعريب الجزئي المشوّه السائد بأقطار الوطن العربي. أما العامل الثاني فهو اعتمادها العلم والنهضة به. أساس هذا التقدم الإسرائيلي إذن عاملان: العبرنة الشاملة واعتماد العلم في النهضة. فقد قال حاييم وايزمان لدى تدشينه للمعهد الذي حمل اسمه عام ١٩٤٩: «إن السلاح الذي ينبغي استغلاله بكفاءة هو العلم: مصدر قوتنا ودرعنا». وفي ذهن وايزمان فإنّ العلم المعني، هو العلم الموطّن وباللغة العبرية، وليس العلم اللقيط الذي نكتسبه نحن العرب باللغة الانكليزية في المشرق وبالفرنسية في المغرب.

ولهذا فإنني أعتبر أن قلعة التقدم الإسرائيلي هي «مجمع اللغة العبرية»، واللجنة المتفرعة عنه، والتي تسمى «اللجنة المركزية للمصطلحات التقنية» المغروسة في قلب المعهد التقني الأعلى بحيفا المعروف (بالتخنيون)، الذي يعتبر قمة المؤسسات العلمية بإسرائيل مع معهد وايزمان.

اعتمدت في بحثي على ثلاث وثائق، من الوثائق الشحيحة التي وصلت ليديَّ كباحث عربي يلجُ هذا الميدان لأول مرة، ويدور بحثه حول هذه المسألة، وهي المسألة اللغوية بإسرائيل، التي لم نولها ـ نحن العرب ـ الأهمية التي تستحق، مع أنها في رأيي هي الحاسمة في حياة هذا الكيان، وفي هذه الهوة الرهيبة التي تفصل بيننا وبينه في

التقدم. الوثيقة الأولى تتمثل في دراستين قام بهما سنتي ١٩٥٣، و١٩٨٣ (شراقه ايرماي) الاستاذ في معهد (التخنيون) وعضو مجمع اللغة العبرية. الدراسة الأولى نشرت في الكتاب السنوي الذي يصدره هذا المعهد تحت عنوان **تطور العبرية العلمية** والثانية في شكل ورقة مطبوعة على الآلة الكاتبة تحت عنوان «وضع الكلمات في الترقية التكنولوجية بالتخنيوم».

أما الوثيقة الثالثة التي اعتمدت عليها فهي حديث أجرته صحيفة **جيروزاليم بوست** مع الأستاذ (يهو شوه بلو) رئيس مجمع اللغة العبرية في ٣ تشرين الثاني/نوفمبر.

الاثنان يتفقان على ضعف اللغة العبرية والمعاناة التي تعترض كل مهتم بتطويرها وجعلها لغة عصرية. ولكن الاثنين يتكلمان عن العبرية الشاملة وكأنها أمر مسلم به لم يدر حوله أي نقاش بإسرائيل.

فالعبريون في التاريخ يعتبرون من أكثر الفئات السامية تخلفاً وفقراً ثقافياً ولغتهم من أكثر اللغات السامية خشونة، فكينيون يرى «بأن العناصر الإسرائيلية قد أتت فلسطين كقبائل رحل أساساً مع قليل جداً من الموجودات»[٢].

ويقول د. فؤاد حسنين: «اللغة العبرية التي تعنينا هنا لم تعرف بهذا الإسم في التوراة أو لدى الأنبياء أو في الكتب، بل جاءتنا تحت اسم الكنعانية أو اليهودية. وزعم العبريون أن لغتهم هي لغة التوراة واللغة التي كلّم الله بها موسى... ونحن لكي نفصل في هذه المسألة التي اعتبرها مسألة خلاف نرجع إلى اللغة العبرية ونؤرخ ظهورها من ثنايا التوراة ونعلم أن الإسرائيليين كانوا قبل العبرية التي اقتبسوها من الكنعانيين بعد تسللهم إلى أرضهم على يد يوشع بن نون فتى موسى، والذي تولى قيادة الإسرائيليين بعد وفاته واختلاطهم بالكنعانيين، وقضى فترة كافية من الزمن لخلق اللغة الجديدة أعني العبرية والتي هي خليط من الارامية والكنعانية وكثير من اللغات الأخرى سامية وغير سامية... اللغة العبرية هي اللغة السامية الوحيدة التي لم تولد أو تلازم الناطقين بها منذ ظهورهم في التاريخ، والإسرائيليون أنفسهم لم يعرفوا بإسم العبريين كشعب، ولم يتكلموا العبرية، إلا بعد استيطانهم كنعان ومخالطتهم الكنعانيين»[٣].

الإسرائيليون أنفسهم يعترفون بذلك. الأستاذ ايرماي يقول: «إن إعادة الحياة للعبرية التي كانت تعتبر مجرد لغة قبور، ولغة ميتة يعتبر من المعجزات.... فالحاخام يهودا مؤلف كتاب ميشنا بحث عن الكلمة التي تسمى المكنسة فاكتشف أنه نسيها، إن بقاء العبرية بعيدة عن الاستعمال طيلة أكثر من ألفي سنة، جعلت الكلمات الدالة: على الحياة اليومية والمنزلية والزراعة

---

(٢) عز الدين غربية، **فلسطين، تاريخها وحضارتها**، ص ٩٩.

(٣) فؤاد حسنين علي، **التوراة الهيروغليفية** (القاهرة: [دار الكاتب العربي، ١٩٦٨])، ص ٤.

والصناعات اليدوية، قد نسيت...»[٤].

العبرية القديمة كما يشهد المؤرخون كانت فقيرة حتى في عهد استعمالها: «فالأسفار الأخيرة للكتاب المقدس وسائر أجزاء التلمود حررت كلها بالآرامية»[٥]. وطوال هذه الفترة أي فترة الألفي سنة، كان اليهود «إما يستعملون العربية في زمن ازدهار اللغة العربية والثقافة الإسلامية، أو يتحدثون لغات البلدان التي يقيمون فيها بالعالم فيما بعد»[٦].

عاشت العبرية في تاريخها في ظل كثير من اللغات واكتسبت منها قاموسها، وأهم هذه اللغات هي العربية: «تحت سيطرة الآرامية، واليونانية والرومانية والفارسية والعربية، اكتسبت العبرية ثروة لغوية وبنيوية من هذه اللغات، مع اكتساب النطق الآرامي، واتخاذ العربية أنموذجاً في النحو والشعر»[٧].

بل إن رئيس مجمع اللغة العبرية البروفيسور (يهو شوه بلو) يقول: «لم يكن هناك نحو عبرى قبل العربية. وأن الفلسفة اليهودية نشأت في أحضان الفلسفة الإسلامية»[٨]. بل إن الاستاذ «بلو» الذي يجيد العربية له كتاب عنوانه **نهضة العبرية على ضوء نهضة العربية الفصحى**[٩].

فحتى هذه اللغة العبرية البسيطة، وهذه النتف اليسيرة من ثقافتها مدينة بها للّغة العربية ولتسامح العرب المسلمين، الذين أتاحوا لليهود أن يمارسوا شعائرهم كأهل كتاب، بحرية دون تعصب أو اضطهاد. بل إن الوطن العربي كان بمثابة المكان الذي لجأ إليه اليهود هروباً من اضطهاد الأمم الأخرى (ويبدو أن العرب يدفعون الآن ثمن هذا الجميل الذي أغدقوه على اليهود). فرئيس مجمع اللغة العبرية يعترف بهذه الحقائق التاريخية ويقول: «لقد ازدهرت الثقافة اليهودية بواسطة الإسلام... عاش اليهود في القرون الوسيطة العربية عصرهم الذهبي. وكانوا طوال حياتهم مع المسيحيين أو غير المسلمين يدفعون ضريبة ثقيلة إذ كانوا يعتبرون مضطهدين ومواطنين من الدرجة الثانية»[١٠].

والأستاذ بلو يعترف أن مرور العربية لميدان العلوم (بالماضي) عُبِّر عنه بوضوح أكثر مما عبر عنه بالعبرية الآن. وهذا هو الذي جعله يقول: «أنا أحب العربية، أحب

---

(٤) Sharraga Irmay, *The Development of Scientific Hebrew,* Technion Year book, (1953).

(٥) المصدر نفسه.

(٦) المصدر نفسه.

(٧) المصدر نفسه.

(٨) *The Jerusalem Post,* 3/11/1984

(٩) المصدر نفسه.

(١٠) المصدر نفسه.

بنيتها النحوية، أحب وضوحها». لأنه مقتنع ـ وهو العالم المحسن للغة العربية ـ أن هذه اللغة لها الفضل الأساسي في بقاء العبرية وتطورها.

أول من بذل جهداً لدراسة العبرية وجمع مفرداتها وتعابيرها والتأريخ لها بشمولية، هو «اليزر بن يهودا» الذي ألّف معجماً للعبرية في سائر عصورها، في سبعة عشر جزءاً وتمكن من صياغة مئات الكلمات الجديدة، واستطاع ـ بجهد مع عدد من أصدقائه المتحمسين لمشروعه ـ أن يؤلف «لجنة اللغة العبرية» التي كانت المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن صياغة مصطلحات جديدة بفلسطين المحتلة، إلى أن تحولت هذه اللجنة بقرار من الكنيست سنة ١٩٥٣ إلى «مجمع اللغة العبرية» الذي أوكلت له تشريعياً مهمة المسؤولية على حفظ العبرية، وتطويرها، وصياغة مصطلحاتها الجديدة المواكبة للتطور العلمي والتقني. وضمت عند تأسيسها ثلاثة وعشرين عضواً أساسياً وثلاثة وعشرين عضواً مراسلاً. مختارين من الجامعات والمعاهد من المتضلعين في العبرية وفي تراثها (الفقير) المتمثل في التوراة والتلمود ومن الكتاب والشعراء والعلماء، أما أعضاؤه الآن فيعدّون بالعشرات ان لم يكونوا بالمئات.

وفيما يتعلق بالنشاط اللغوي في المعاهد العلمية، فقد أسس المجمع «اللجنة المركزية للمصطلحات التقنية» وغرسها في قلب معهد (التخنيون) الذي يعتبر أكبر مؤسسة تكنولوجية، وهدف هذه اللجنة الإشراف على صياغة المصطلحات الجديدة وتحويلها إلى المجمع لاعتمادها. وتتكون من أعضاء يمثّلون سائر القطاعات التقنية (من الكليات، وجمعيات المهندسين، والمعماريين، ومكتب المقاييس، ومن الجيش... إلخ).

وتتبع هذه اللجنة الأمّ لجان فرعية موجودة في سائر القطاعات مثل: البناء، والري، وعلوم الأرض، والعتاد، وغيرها. وتتألف كل لجنة فرعية من متخصصين في القطاع إضافة إلى عضو أو اثنين من المجمع، ومن لغوي أو فقيه لغوي. ويتعاون العلماء والمهندسون تطوعاً ودون مقابل مع اللجان الفرعية، مقدمين الكثير من وقتهم لخدمة لغتهم، في حماس نحسدهم عليه نحن العرب قليلي الوعي اللغوي.

إن النقاش حول تطوير العبرية وصياغة مصطلحات جديدة لها يسود سائر الاجتماعات بإسرائيل كالبرلمان ومجلس الوزراء واتحادات العمال، الأمر الذي جعل، إيرماي يقول: «يدور النقاش، وتقابل وجهات النظر المختلفة، حول المصطلحات اللغوية، أكثر مما يدور حول الأفكار الايديولوجية». كما أن أكثر جانب مقروء في الجرائد اليومية هو الأعمدة التي تنشرها حول اللغة وحول مصطلحاتها المستحدثة. وهذا يدل على الوعي اللغوي الذي أوجده اللغويون في إسرائيل، والذي يكاد يكون معدوماً في الوطن العربي.

أمـا الخطوات التي يمـر عليها المصـطلح المستحدث أو الكلمـة المستحدثـة فهي كالآتي: يعد خبير قائمة المصطلحات المقترحة، التي تضم المصطلح بالعبرية وما يقـابله بالانكليزية، وفي حالات نادرة بالفرنسية أو الالمـانية، تـوزع هذه القـائمة عـلى خبراء القطاع المعني، الذين هم في الـوقت نفسه أعضـاء بالمجمـع اللغوي. وكـل من يطلع عليها يرفقها بملاحـظاته، ثم تـرسل القـائمة مـع الملاحـظات إلى المجمع لينـاقشها في جلسة خاصـة، ويقر القـائمة النهـائية التي تنشر في مجلة المجمـع فتصبح منـذ تاريـخ نشرها صالحة للاستعمال في الحياة اليومية، أو في المصانع أو في مراكز البحث العلمي.

ويجمع الإسرائيليون عـلى سلامـة العبرنـة الشاملة، رافضـين العبرنـة الجزئيـة. معتبرين أن أساس الايديولوجية الصهيونية هـو إحياء اللغـة العبريـة وتراثهـا وتطوره. وأن أي توطين للتكنولوجيا المعاصرة لا يمكن انجازه دون العـبرنة الشـاملة. فأسـاس هذا التوطين أن تدرّس سائر المـواد العلمية والتكنـولوجيـة بسائـر الجامعـات والمعاهـد بـاللغة العـبرية، وأن تستعمـل مراكـز البحث العلمي اللغـة العـبريـة أيضـاً. يقـول إيرماي: «إن انبعاث اسرائيل وسرعة تطوير العلوم والتكنولـوجية بهـا، لا يمكن تحقيقها بـدون لغة مشتركة تستعمل كأداة في تبادل الأفكار الحديثة».

فانبعاث العبريّة وتطويرها أهم هدف استراتيجي في تكوين الكيـان الإسرائيلي. فالكاتب نفسه يقول: «إن المجتمع الصهيوني لا يهدف إلى إعادة بناء واسكان هـذا البلد القديم ـ الجـديد فحسب، وإنما إلى بعث الحياة في العـبرية القـديمـة التي لم يتحـدث بهـا منـذ أكـثر من ألفي سنة...». ويضيف: «وهكذا فقد صارت العبرية الوسيلة المشتركة للاتصـال، والسلسلة المترابـطة الحلقات، والأمل لدى الوافدين الجدد، أو المولودين بـإسرائيل، من أجـل خلق ثقافـة الأمة اليهـودية المستقلة».

وتـولدت عن هـذا الوعي اللغـوي الشـامـل للميـدان العلمي فلسفـة المصـطلح العلمي الجديد. يقول إيرمـاي: «لكل كلمـة جديـدة ثورة جـديدة في الـذهن والروح... إن التفكير الواضح يتطلب حديثاً واضحـاً، وبالعكس... تقـرّب المدركـات للفهم باللغـة الواضحـة، باللغة تحدد المدركـات، فتسجل بـالكلمة أو المصـطلح، الذي يعتـبر الرمـز لها المختصر المنـطوق... وعلى العكس فإن مصطلحاً خاطئاً، أو غير واضح، يمكن أن يعيق تكوناً صحيحاً وواضحاً لمـدرك في أذهاننا... إن تكوين كلمات جديدة اكتسبت أبعاداً ومـظاهر تـربويـة هامـة، لأنها تتطلب الشمـولية والصـدق والبحث عن الهويـة الفيزيـائية لكـل مدرك، ومـا يقابله من كلمات، وتسـاعد هـذه العملية (المركبة) على نقل أفكار جديدة للطلبة، وبأسهل الطرق وأقربها للإدراك والفهم، ويـبرز هذا النشـاط في إطار من التعاون الدولي الواسع: حيث ينشر بعدة لغـات وعن طريق قـوائم الكلمات المترجمـة... إن فن المصطلح العلمي بمساعدة البحث العلمي، والأفكار، والتعاون، يصير أداة لتقـدم المجتمع». هذا ما يقوله هذا العالم العبراني، إذن فقد نجمت عن العبرية الشاملة «فلسفة للعبرنة» جعلت العلماء الإسرائيليين ينظرون باعتداد كبير لتجربتهم هذه، ويتطاولـون بها عـلى

العرب، ويعتبرونها صالحة لأن تستعمل كأنموذج من طرف الأمة العربية. يقول إيرماي: «وهكذا فإن إسرائيل يمكن أن تصبح أنموذجاً في هذا الميدان لأمم أخرى كالأمم الهندية والايرلندية والعربية».

بل إنه يرى أن المصطلح العبري الحديث أكثر دقة ووضوحاً من المصطلح الإنكليزي أو الألماني أو الفرنسي، يقول: «إن المصطلحات الحديثة العبرية تستطيع أن تتفادى الثغرات الموجودة في اللغات المعاصرة مثل الانكليزية والفرنسية والألمانية، وغيرها. التي هي مثقلة بتاريخ تطورها الطويل وبتقاليدها المحافظة، وبالكلمات الشعبية الخاطئة الاستعمال».

ولا يخفى على الباحث الاصطناع الواضح في تجربة العبرية، وهذا ناجم عن المصدر الأم وهو الكيان المصطنع لاسرائيل. فأعضاء المجمع العبري يقومون بنحت كلمات ومصطلحات من العدم تقريباً. وهذا يصدم الأذن اليهودية، وبخاصة آذان اليهود الشرقيين الذين نشأوا على عبرية قريبة من بساطتها.

يقول إيرماي: «وكثيراً ما أثارت هذه الكلمات المنحوتة حديثاً الابتسامات، بل والقهقهات المدوية في فصول الدرس، لغرابتها وخاصة بين يهود الصابرا، المولودين في فلسطين، الذي يسمعون كلمات غريبة غير مألوفة لديهم ومولدة بأسلوب ثوري، مقارنة بالعبرية التي يعرفونها».

في إسرائيل ست جامعات وعدة معاهد علمية وتقنية. الجامعات هي: الجامعة العبرية التي دشنت عام ١٩٢٥ وهي الأقدم، وجامعة تل أبيب، وجامعة بار إيلان، وجامعة حيفا، وجامعة بن غوريون بالنقب، والجامعة الحرة.

أما المعاهد فأشهرها: التخنيون (المعهد التقني بحيفا) الذي يعتبر أقدم مؤسسة تقنوية، فقد أسس عام ١٩١٢ من طرف بعض رجال الأعمال الأمريكيين اليهود. ولا زالت المانيا الاتحادية تدعمه مالياً حتى الآن... ومعهد وايزمان الذي دشن عام ١٩٤٩ على أنقاض معهد دانييل زيف الذي أسس سنة ١٩٣٤ بمساعدة المندوب السامي البريطاني المتحمس للمشروع الصهيوني آرثور واكهوب. وفي إطار هذا المعهد - أي معهد وايزمان - تتم البحوث النووية.

تضم هذه المعاهد والجامعات ستين ألف طالب كلهم يدرسون، وفي سائر التخصصات، وعلى سائر المستويات باللغة العبرية، التي هي لغة مراكز البحث العلمي أيضاً.

بالعبرية الشاملة والتنظيم العلمي حقق الإسرائيليون هذا التقدم العلمي التكنولوجي الهائل، لأنهم بلغتهم تمثلوا علم العصر وتقنية العصر ودخلوا مرحلة الاختراع ولا أقول الابداع.

وتذكر الدراسة المشار إليها التي أعدتها «مؤسسة الدراسات الفلسطينية» الحقائق التالية:

١ ـ احتلال اسرائيل المرتبة السادسة في تصدير الأسلحة بعد الولايات المتحدة، والاتحاد السوفياتي، وفرنسا، وبريطانيا وألمانيا الاتحادية.

٢ ـ الاعتماد على الحاسب الآلي في البحث العلمي حيث كان بها ألفا حاسب عام ١٩٨٠.

٣ ـ توليد الطاقة النووية واستغلالها لتوليد الطاقة وتحلية مياه البحر معتمدين على مشروع قناتين إحداهما تربط بين البحر المتوسط والبحر الميت. والثانية بين البحر المتوسط والبحر الأحمر موازية لقناة السويس. إضافة إلى صنعهم للسلاح النووي.

٤ ـ تركيز الكفاية العلمية على الصناعات الثقيلة والعتاد الفلاحي، والناظم الآلي، والإنسان الآلي، **أما التخطيط الاستراتيجي لهذا التقدم فهو يتمثل في العناصر التالية:**

أ ـ السيطرة على الثروات العربية، وإلهاء العرب عن تسخير امكانياتهم الهائلة في تنمية قدراتهم الذاتية.

ب ـ الابقاء على الفجوة التكنولوجية كبيرة بين إسرائيل والعرب، والابقاء عليها في النوعية، بعد أن لحق العرب بإسرائيل وتجاوزوها في عدد خريجي الجامعات.

ج ـ خلق صورة لإسرائيل كبلد متفوق علمياً وتكنولوجياً في قلب عالم عربي متخلف.

إننا لا ننكر ونحن نعرض هذا البحث ما توصلت إليه الدراسة الفلسطينية المذكورة من نتائج عن هذا الكيان المفتعل تتمثل فيما يلي:

١ ـ إن اسرائيل مشروع سياسي مفتعل فريد من نوعه في التاريخ وهو امتداد للمشاريع الاستعمارية الكبرى.

٢ ـ إن بنيتها التحتية الصناعية والعلمية مرهونة بارتباطها بالمصادر الخارجية.

٣ ـ إنها تحتاج إلى مواد خام وطاقة وأسواق، وهذا هو مصدر تصميمها على السيطرة على الوطن العربي.

٤ ـ إن دورهم كنتيجة لهذه العوائق الطبيعية تمثل في الاعتماد على بحوث الآخرين لتحقيق نهضة.

كما تشير الدراسة القيمة إلى الحقيقتين التاليتين اللتين ينبغي علينا كعرب وضعهما نصب أعيننا وهما:

أولاً: ألا نجهل أو نتجاهل هذا العمل العلمي الإسرائيلي، حتى نتمكن من

مواجهته بتخطيط علمي مضاد.

ثانياً: ألا نقف مشدوهين أمام هذا التقدم العلمي الاسرائيلي فنصاب بالشلل الذي يعطل تحركنا ويحطم معنوياتنا.

وهذا ما يهدف إليه هذا البحث الذي يتمثل في دراسة تجربة اسرائيل اللغوية ومقارنتها بوضعنا اللغوي كعرب، واستخلاص الدروس، عسى أن يكون ذلك حافزاً لتحريك الهمم والقضاء على الاتكالية اللغوية التي غرسها في اللاشعور العربي «الاستلاب الثقافي الامبريالي المدعوم من الصهيونية».

ثانياً: الصورة في الأقطار العربية

إنه ليحزّ في النفس العربية الواعية سماعنا للأصوات المناهضة للتعريب الشامل في جامعاتنا وحتى من طرف رؤوس بعض مجامعنا اللغوية. بمناسبة الذكرى الخمسين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، أجرت صحيفة **الشرق الأوسط** في عددها الصادر يوم ١٩٨٤/٣/٢٥ حديثاً مع د. إبراهيم مدكور، رئيس المجمع ختم بالسؤال التالي. (وأعرض عليكم نص السؤال ونص جواب د. مدكور):

«س: ما رأيكم في تجربة سورية في تعريب الطب؟

ج: الذي أعرفه أن سورية حاولت فيما يتعلق بالطب ـ على الأقل ـ أن تعلمه بالعربية منذ زمن. وأظنها تتابع السير في هذا. ولكن قيل لي إن بعض الجامعات الحديثة تحاول أن تعلمه باللغة الانكليزية أو الفرنسية، لا أدري. ومهما يكن من أمر هذه الناحية. . . .، حقيقة ليس لدى بيانات كافية».

قارنوا معي بين قول د. مدكور رئيس مجمع القاهرة وبين أقوال رئيس المجمع العبري، وعضو من أعضائه، التي سبق أن تعرض لها هذا البحث. د. مدكور يشكك في نجاح تجربة سورية وسيادة التعريب الشامل على سائر مؤسساتها، بينما الحقيقة التي يعرفها القاصي والداني أنه لا توجد كلية طب واحدة أو غيرها بجامعات سورية تدرس بلغة غير اللغة العربية. أنه يقلل من دور سورية في هذا الميدان، مع العلم أن أساتذة الطب السوريين قاموا بتعريب أهم مرجع في الأمراض الباطنية، وهو كتاب أمريكي مترجم إلى سائر اللغات، وأعني به كتاب هاريسون، قاموا بتعريبه قبل ترجمة الفرنسيين له بسنتين، بل إنه يشكك في سلامة مستوى الطب المعرب بسورية مع أن عميد كلية طب أسنان جامعة باريز يقول: «إن كليتي تضم طلاباً عرباً جاءوا للتخصص في جراحة الاسنان من سائر الجامعات العربية، وأن أكثر طلاب عرب يتقبلون بسهولة المعلومات، هم الطلاب السوريون، والسبب في ذلك راجع إلى دراستهم للطب العام بلغة الأم»[11].

---

(١١) نقلاً عن الدكتور الطبيب شيّه.

وإذا كان هذا هو موقف رئيس مجمع اللغة العربية بأرض الكنانة من التعريب فلا يلوم الإنسان طلبة معاهدنا العلمية، لأنهم واقعون تحت وطأة أكبر عمل تضليلي لغوي عرفته أمة في تاريخها. فقد نشر ملحق جريدة **الانباء** الكويتية الصادر يوم ١٩٨٤/١٢/١٢ استطلاعاً لبعض طلبة الكليات العلمية لجامعة الكويت، دار حول تعريب العلوم، فاتخذوا جميعاً موقفاً رافضاً من فكرة تعريب العلوم، مع اعترافهم بصعوبة تلقي المحاضرات باللغة الانكليزية.

في كيان اسرائيل كل شيء يدرس بالعبرية، وفي سائر الاقطار العربية ـ ما عدا سورية ـ بما في ذلك أرض الكنانة، لا زال الطب ولا زالت التكنولوجيا يدرسان باللغة الأجنبية، ولا زالت مراكز البحث العلمي تعمل باللغة الأجنبية، وينظر إلى ذلك على أنه أمر طبيعي. باستثناء أصوات ترتفع هنا وهناك بين الآونة والأخرى، وباحتشام أحياناً، على ضرورة تطبيق التعريب الشامل. ومن الغريب أنه حتى جامعة الأزهر يدرس الطب فيها، وأظن الهندسة أيضاً، باللغة الانكليزية، وليس بلغة القرآن الكريم!

وسأقوم بعرض صوت من هذه الأصوات العربية النادرة التي تطالب بالتعريب الشامل، وترى فيه الحل الوحيد لأزمة العلم في الوطن العربي. إن هذا الصوت ينتمي إلى التكنولوجيا وهو ليس متخصصاً في الدراسات الإنسانية.

إنه د. محمد رضا محرم الاستاذ بكلية الهندسة لجامعة الأزهر بالقاهرة فهو يقول[١٢]: «البعد اللغوي أوضح ملامح الاستلاب الثقافي حيث تكون القناعات السلبية قد استقرت بشأن قدرة اللغة الأجنبية عن القيام بالدور ذاته».

لاحظوا ان هذا الاستلاب الثقافي غير موجود بكيان اسرائيل.

ويقول: «إن التبعية العمياء للغة الأجنبي في ميادين العلم والتكنولوجيا، لم تتقدم كثيراً بهم (أي بالعرب)، كما أنها لم تتقدم بمجتمعاتهم خطوة واحدة. والتبعية اللغوية ـ التكنولوجية تولّد التبعية النفسية التي تجسّمها التبعية السياسية ـ الاقتصادية» ويقول: «إن تعريف التكنولوجيا معناه صيرورتها متداخلة في الكيان العربي ومتجانسة معه».

إن حجم مؤسسات البحث العلمي، وحجم عدد ذوي المؤهلات العليا في الأقطار العربية ليس بالهيّن أبداً. وفي مصر يقدر عدد حاملي الماجستير والدكتوراه بأكثر من ٢٥ ألفا. المركز القومي للبحوث في مصر يضم ١٢ قسماً بحثياً وأربعة معاهد

---

(١٢) انظر: محمد رضا محرم، «تعريب التكنولوجيا،» **المستقبل العربي**، السنة ٦، العدد ٦١ (آذار/مارس ١٩٨٤)، ص ٦٢.

بحثيـة متخصّصـة، ويعمـل داخله ٢٣٠٠ من الإطـارات العليـا منهم ٧٠٠ من حملة الدكتوراه. ويقدر عدد حملة الـدكتوراه بـالوطن العـربي بثلاثـين ألفا. لكن د. محـرم يرى «أن دور هذه المراكز هامشي للغاية فيما يتعلق بالمشاركـة الجادة في ضبط الايقـاع التكنولـوجي، استيراداً وتطويراً وابداعاً، وكذلك في معاونة ودعم خطط التنمية، بل إن تقريراً رسميـاً عن أكاديميـة البحث العلمي والتكنولوجيا في مصر، يقرر أنه - وبغض النظر عما يردده صنـاع السياسـة في مصر - فإنه لا يوجد ما يمكن وصفه بسياسة تكنولوجية على المستوى القومي».

وما ينطبق على مصر ينطبق على سائر الاقطار العربية.

ويحكم د. محرم بعقم وبلا جدوى البحث العلمي بالوطن العربي، الذي يسير باللغة الأجنبية، وحكمه هذا موضوعي، لأنه من رجـال البحث العلمي، بل وأشرف مدة عقدين تقريباً على مؤسسات للبحث العلمي، يقول: «إن اختيار موضوعـات البحوث ومجـالاتها، يقـوم على أسـاس من الانتقاء الشخصي والاختيـار العشوائي في الأغلب الأعم. وأكـثرية البحوث تمارس إما لإرضاء الذات، أو لتحقيق متطلبات التدرج الوظيفي، واستيفاء شروطه. وكاتب هـذه السطور، وقـد قضى سبعة عشر عـاماً بـالتمام والكمال يمارس أو يشرف عـلى البحث العلمي في مجالات الهندسـة، يؤكد أن عمـلاً مما قـدمه أو أشرف عليـه أو شارك فيـه، لم يتم في إطار أي تصـور مجتمعي، أو حتى مركزي على مستوى المؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وإن كـل ما أنجـزه نـاتـج عن اختيارات ذاتية، وانتهت فعاليته بمجـرد النشر، كما يعـترف أنه لم يحـدث أن دعي للمشاركـة في عمل علمي أو بحثي، بناء على توجه قومي أو في إطار خطة عمل مؤسسية».

ويصف د. محـرم العلـم والتكنولـوجيا التي تـدرس أو تبحث في الأقـطار العـربيـة باللغة الأجنبية «بأنه علم عقيم وتكنولوجيا بغير جذور». فالعلـم الذي لا يدرّس باللغة القـومية علم نقلي «والعلم النقلي - كما يقول - عُقم مثلما أن العلم العـاجز عن التجسيـد في المجتمع في هيئـة انجاز تكنولوجي مثلاً، هو الآخر عقم».

إنني أصنف د. محمـد رضا محـرم في خانـة العالم العـربي الذي يتمتـع بـالـوعي اللغوي، وهذا النوع هو الذي تحتاج إليه الأمة العربية في مرحلة التفسخ هذه التي تمر عليها من تاريخها. إنه يشبـه الطبيب النـاجح، لأنـه أدرك جذور أزمـة التعليم والعلم والتكنولوجيا بالأقطار العربية. إنه لا يشبه هؤلاء الذين جلسوا على كراسي مؤسساتنـا التربوية والتعليمية والعلميـة واللغويـة في السنوات الخمسـين الأخيرة من حيـاة أمتنا، والذين عالجوا داء السرطان بحبوب الاسبرين..

وأحمد يوسف الحسن المؤرخ للعلوم العربية يتوصل إلى نتيجة أن العلم العربي، أي الابـداع العربي في العلوم قـد توقف مـع تـوقف تسجيـل العلوم بـالعـربيـة، وإن النهضـة العربيـة الحقيقية مـرتبطة بتـأليف الكتب العلمية بـالعربيـة، يقـول: «إذا كـان استخدام اللغة العربية في تأليف الكتب العلمية أحد العوامل الأساسية في قيام النهضـة العربيـة، فإن

التوقف عن استخدام هذه اللغة كان عاملاً بارزاً من عوامل توقف العلم العربي»[١٣].

إن أكبر مؤامرة حيكت على الأمة العربية هي هذا العمل التشويهي التربوي الذي ساد حياتها في السنوات الخمسين الماضية، والمتمثل في تقسيم الساحة الفكرية إلى قطاعين: قطاع الدراسات الإنسانية، وتستعمل فيه العربية، وقطاع العلوم والتقنية والبحث العلمي، وتستعمل فيه الانكليزية بالمشرق وليبيا (ما عدا سوريا). والفرنسية بالمغرب. وهذا الوضع نجمت عنه نتيجتان:

أولاً: حصر استعمال اللغة القومية في الأدب والشعر والفلسفة، وفي المراحل الدنيا من الدراسات الاقتصادية والقانونية، وتولد عن هذا إبقاء العربية فضفاضة تنقص مفرداتها ومصطلحاتها ـ الغائبة عن العلوم والتقنية ـ الدقة التعبيرية العلمية، الناجمة عادة عن المركزية الشمولية للاستعمال. بل إنه حتى في كليات ومعاهد الدراسات الإنسانية، فإن اللغة التي تستعمل بها ليست اللغة الفصحى، وإنما اللغة الدارجة. فقد درست في قسم اللغة العربية بجامعة القاهرة، وفي الخمسينات، حيث كان طه حسين بلغته الراقية وبأسلوبه المقنع لا زال يحاضر أمامنا مرتين في الأسبوع، كنت أتلقى بعض الدروس من بعض الأساتذة بالدارجة المصرية.

وإذا استثنينا الجزائر التي اتخذت ـ منذ استقلالها ـ قراراً بأن يكون الدرس في سائر المواد، ومنذ السنة الأولى الابتدائية، بالعربية الفصحى، مع منع استعمال الدارجة في فصول الدراسة منعاً باتاً، فإن التعليم في معظم البلدان العربية لا زال يدور بلهجاتها الدارجة، التي تعتبر صورة مشوهة مسخاً عن العربية.

ثانياً: جعل الكليات والمعاهد العلمية والتكنولوجية، ومراكز البحث العلمي، تحت رحمة احتكار استعمال اللغة الاجنبية التي هي لغة المستعمر السابق، بما تحمله من خلفية استعمارية سياسية واستغلالية وقمعية ودموية في الذاكرة العربية. ومعنى هذا جعل خيرة حملة الثانوية العامة ـ ارتكازاً الى المجاميع العليا التي تطلبها هذه المعاهد والكليات ـ تحت رحمة هذه اللغات، وتابعين ثقافياً للغة أجنبية، وواقعين تحت وطأة استلاب ثقافي، جاهزين في أية لحظة لهجر أقطارهم والعيش بذوبان في المجتمعات الأوروبية والأمريكية. واذا استمروا في أقطارهم فإنهم يعيشون مزدوجي الشخصية، بعقولهم مع الأمة الانكليزية أو الأمة الفرنسية من خلال لغتها وثقافتها، وبغرائزهم أو بالجانب البدائي من أبدانهم مع قومهم ومجتمعاتهم، وحتى إذا توغل أحدهم في

---

(١٣) انظر: أحمد يوسف الحسن، «نماذج من الابداع التكنولوجي في الحضارة العربية والعوامل التي كانت وراء ذلك الابداع،» المستقبل العربي، السنة ٤، العدد ٣٧ (آذار / مارس ١٩٨٢)، ص ٨٠.

البحث العلمي أو الانتاج العلمي، فإن ما ينتجه يدخل في مكتبة اللغة التي حرر بها، وتسجل براءة اختراعه في مؤسسات براءة الاختراع في أوروبا أو أمريكا. مع العلم أن الذين يستمرون في العيش بأقطارهم يقتل فيهم هذا المناخ الثقافي المشوّه كل إمكانية للإبداع والخلق، وأن الذي يدخل منهم هذا الميدان، ميدان الابداع والخلق، هو الذي يهاجر إلى أوروبا أو أمريكا من أمثال فاروق الباز.

هذا هو الوضع الثقافي السائد في أقطارنا بلا مجاملات ولا زيف، ولا مساحيق. وهو مؤامرة خططها ضدنا أساطين من الفكر الصهيوني بالعالم وإسرائيل وجعلوا منها ظاهرة مسيطرة على الأقطار العربية، ينظر إليها ـ لا أقول علماؤنا ـ لأنه ليس لدينا علماء، وإنما المسؤولون على الساحة العلمية، على أنها أمر طبيعي، إذا غيّر «فإن الثقافة ستنهار والعلم سيتدنى». هذا العلم الذي حولنا إلى حيوانات مستهلكة، تستورد كل ما تستهلك حتى الماء الذي تشربه، وتدفع مقابل ذلك ثروات خاماً ناضبة غير متجددة، وُفُورات أموالها لا تستعمل لإدارة دواليب اقتصادها القومي.

في داخل فلسطين ـ أو في القسم المحتل الثاني من فلسطين، وأعني به الضفة الغربية وغزة ـ تبذل جهود لإقامة مؤسسات تعليمية جامعية أو لدعم المؤسسات القائمة، للوقوف أمام تشويه العبرنة للأجيال الفلسطينية الصاعدة. شاركت مع د. أبو الليل الأستاذ بجامعة بير زيت بالضفة الغربية في ملتقى حول التعريب، نظمته جامعة قسنطينة بالجزائر في ١٩٨٤، ناقشت الأستاذ فبيّن لي «أن.. هدف جامعته والمؤسسات التعليمية الأخرى في الأراضي المحتلة هو التصدي للعبرنة ووقف دورها في مسخ الذات الفلسطينية». فأجبته: «لعلمي فإن الفروع العلمية لجامعتكم يتم فيها التعليم باللغة الانكليزية، إن الشاب الفلسطيني عندما يتلقى الهندسة مثلاً بالانكليزية، ويشاهد الطالب الاسرائيلي في الجامعة العبرية وهو يتلقاها بالعبرية، فإن عقدة الشعور بالنقص تتكون ولو في لاشعوره أو لاوعيه، ويطرح على نفسه السؤال التالي (لماذا؟) ويجيب نفسه بما يلي: «من المؤكد أن العبرية أرقى من العربية». قلت للأستاذ أبو الليل: «بالتعريب نواجه تحدي العبرنة في فلسطين وليس بالانكلزة». ووقف الاستاذ مشدوهاً محتاراً. لأنه لأول مرة تطرح عليه المشكلة بهذه الصورة أي بجذورها اللغوية.

في الضفة الغربية توجد أربع جامعات: جامعة بيرزيت، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل وجامعة النجاح. كما توجد ثلاثة معاهد عالية وهي: كلية العلوم والتكنولوجيا في أبو ديس بالقدس، والمعهد الفني الهندسي، وكلية التمريض العربية. وقد علمت أن الفروع العلمية في هذه المعاهد والجامعات تدرس بالانكليزية. ولنتصور مدى التأثير السلبي الذي يتركه في نفوس الطلبة العرب، هذا الوضع في

مواجهة عبرنة شاملة للتعليم بإسرائيل!!

إن التعريب الشامل معناه أن تتحول اللغة القومية بالنسبة للعالم أو التقني أو الباحث العربي إلى «غرفة حياته»، التي لها عدة نوافذ تتيح لهواء الفكر الإنساني أن يدخلها ويجدّد جوها: نافذة الانكليزية، ونافذة الفرنسية، ونافذة الالمانية، ونافذة اليابانية، ونافذة الروسية، إلى غير ذلك. . . أما فرنسة أو انكلزة قطاع العلم، فيعني أن يتحول المنتسبون له في أقطارنا إلى أسرى لما ينشر بهذه اللغة، هذا ان وصل إلى أيديهم ما ينشر.

التعريب الشامل ممكن، وكتبه ومراجعه ومصطلحاته موجودة في الجامعات السورية، التي تعتبر بمثابة مختبر التعريب، الذي يمارس مهمته منذ أكثر من نصف قرن. الذي ينقصنا هو الإرادة السياسية المشتركة. لماذا لا تتفق بلداننا على وحدة ثقافية ولغوية شاملة من خلال تعريب شامل؟ فتوحّد الجهود، ويؤسس «مجمع للغة العربية» واحد، يرصد له مبلغ مهم، ينصرف إلى خدمة العربية، وتعريب أمهات الكتب. إننا لا نملك حتى قاموساً للغة العربية تجدد طبعته كل سنة. يوجد (المنجد) وهو عمل جيد لكنه يبقى عملاً فردياً. ويوجد (المعجم الوسيط) الذي لم تجدد طبعته منذ أكثر من خمس عشرة سنة.

لنأخذ الدروس والعبر من (العبرنة)، والدروس المفيدة التي يأخذها الإنسان هي التي تكون من خصمه وعدوّه. اليهود خلقوا في نصف قرن لغة علمية من لغة شبه بدائية. وعلماؤهم يعترفون بأن العبرية نشأت وتطورت في أحضان العربية، عبرنة شاملة علمية سليمة في اسرائيل، والتعريب الجزئي مشوّه في الأقطار العربية. ان هذا يؤكد ما قاله الشاعر العربي:

يا لقوم بالأمس كانوا فلولاً   فغدوا أمةً ونحن الفلول

تعقيب

د. عبدالله الدنان(*)

تشكل قضية العبرنة الشاملة والتحكم في التكنولوجيا المعاصرة من جانب العدو الصهيوني، والتعريب الشامل للعلوم والتكنولوجيا من جانبنا نحن العرب مسألة في منتهى الطرافة والغرابة والدلالة. فقد استطاع عدد من اليهود لم يتجاوزوا الملايين الثلاثة جاءوا من أقطار الأرض بخلفيات لغوية متباينة أن يخلقوا من لغة ميتة لم تكن يوماً لغة علم، لا أيام الفراعنة ولا في عهد اليونان أو الرومان، ولا في القرون الوسطى، استطاعوا أن يجعلوها لغة تدرس بها العلوم الحديثة والطب والتكنولوجيا، في حين ما زال الـ ١٥٠ مليون عربيّ الذين كانت لغتهم لغة علم العالم طوال عشرة قرون يتناقشون فيما بينهم عن مدى صلاحية اللغة العربية لتعريب العلوم واحتوائها.

إنني لا أعرف في تاريخ الأمم حالاً يشبه حالنا في هذا الأمر. ستون عاماً أو تزيد ونحن نتحاور حول هذا الأمر ولم نبته بعد!

وحسناً فعلت لجنة تنظيم المؤتمر حين أولت المسألة اللغوية عناية خاصة وجعلتها موضوعاً رئيسياً في المؤتمر.

لقد استطاع د. السعدي بالفعل أن يلقي الضوء على هذه المسألة المهمة في مسيرة نهضة الأمة العربية، والتي انعكست انعكاساً مباشراً على صراعنا ضد العدو الصهيوني، وقد وفق في ايراد الشواهد والأمثلة على صدق الأطروحة القائلة بأن الابداع العلمي والتكنولوجي في أية أمة من الأمم لا يمكن أن يتم إلا إذا تشرّبته الأمة بلغتها القومية. وحسناً فعل حين ضرب لنا الأمثلة من اليابان والصين والهند. وأضاف إليها مثلاً رابعاً من فيتنام حيث تمت فتنمة العلوم خلال عام واحد، ولعل

(*) كلية التربية ـ جامعة الكويت.

الشهادة التي أوردها على لسان البروفيسور «شيه» عميد كلية طب أسنان جامعة باريز والتي يشيد فيها بعمق فهم الطلبة السوريين لمادة تخصصهم بسبب كونهم يدرسون الطب باللغة العربية، لعل هذه الشهادة هي أروع ما ورد من المقتبسات في هذا البحث. وهي تشكل في رأيي رداً موضوعياً جاء من جهة أجنبية على كل من يزعم أن فهم العلوم يكون أدق وأعمق إذا درس بلغة أجنبية، هذا إضافة إلى الأمور الأساسية المهمة الأخرى والتي تشكل صلب التكوين القومي والشخصية الحضارية للأمة. فاللغة هي التي هزمت فرنسا في الجزائر، وهي التي ابقت على عروبتها طيلة حوالى قرن ونصف القرن من الاحتلال.

ولقد استطاع د. السعدي وهو الجزائري المناضل أن يضيء هذه القضية القومية في صراعنا مع العدو الإسرائيلي، حين قارن بين الوضع في بلادنا العربية وبين الوضع في الكيان الصهيوني حيث تمت «عبرنة العلوم» من «لغة القبور» بشهادة علمائهم. والعجيب أننا لم نسمع عن مناقشات عندهم حول صلاحية اللغة العبرية لاستيعاب العلوم أو عدم صلاحيتها، كتلك المناقشات التي يتسلّى بها البعض ممن تربّعوا على كراسي المراكز العلمية القيادية في الوطن العربي، والذين بنوا تساؤلاتهم ومناقشاتهم على نظريات لغوية قديمة تجاوزتها الدراسات اللغوية الحديثة.

لقد آن لهذه القضية أن تحسم. وإنه لمن العجيب أن نضطر للانتظار هذه المدة الطويلة لنرى ما فعل العدو بالمسألة اللغوية حتى نغشّ الحلّ عنه وننقله في مشكلة حلّها واضح. وإذا كان لا بد من مناقشة أنصار عدم التعريب، فإنني سأورد حججهم الرئيسية وسأناقشها واحدة واحدة. انهم يعتمدون على أربع نقاط:

أولاً: عدم توافر المصطلحات العلمية والتكنولوجية في اللغة العربية والصعوبة الكبيرة التي تواجه التعريب في واقع الانفجار المعرفي الحالي والتدفق اليومي للكلمات والمصطلحات العلمية الحديثة.

ثانياً: عدم توافر أساتذة الجامعات القادرين على تعريب العلوم والتدريس بالعربية.

ثالثاً: عدم توافر المراجع العربية مما يعيق استمرار متابعة المنجزات العلمية لدى أهل الاختصاص.

رابعاً: إن دراسة العلوم باللغة التي كتبت فيها يعين على التعمق في فهمها.

هذه هي خلاصة حججهم، وهي حجج لا تجد لها أي سند علمي، بل على العكس إن كل المستندات العلمية تقف ضدها، فالنقطة الأولى ليست ناشئة عن عيب في اللغة نفسها، فليس هناك لغة قاصرة بل هناك أصحاب لغة كسالى قاصرون، إنّ

اللغة أبنية وتراكيب، وهي التي تعطي اللغة هويتها وتميزها عن اللغات الأخرى. إن أية لغة قادرة على امتصاص أية مجموعة من المفردات من لغات أخرى، وإعطاء هذه المفردات هوية جديدة نابعة من أساليب بناء وتركيب تلكم اللغة، ولنضرب مثالاً من كلمة «فيلم» الانكليزية فهي تجمع على «أفلام» وتعرف بأل، وتنصب وتجر وفي القرآن الكريم كلمات أجنبية مثل صراط وسندس واستبرق وغيرها أخذت الهوية العربية.

وقد يكون أكثر من نصف مفردات اللغة مستورداً من لغات أخرى، ومع ذلك تظل اللغة محافظة على هويتها كاللغة التركية مثلاً، وهكذا. فليس صحيحاً أبداً القول إن اللغة العربية غير قادرة على هضم المصطلحات العلمية والتكنولوجية، بل إن العربية فوق هذه القدرة الموجودة في كل لغة تملك رصيداً حضارياً هائلاً يمكن أن يستعين به المعرّبون، إضافة إلى منهجية كاملة لوضع المصطلحات واستنباطها من اللغة نفسها.

وأمّا القول بعدم توافر الأساتذة القادرين على التدريس بالعربية فهو قول مردود، لأن الأستاذ العربي مهما كان بعيداً عن لغته لا يحتاج إلى أكثر من ستة أشهر يبذلها بجهد محدود ليصل إلى حد الاتقان. وكلنا يعرف حالات لطلبة دراسات جامعية وعليا أوفدوا إلى بلدان أجنبية لم يسبق أن عرفوا لغتها، استطاعوا أن يدرسوا تلك اللغة في ستة أشهر ويتابعوا دراستهم في العلوم أو الطب أو الهندسة باللغة الجديدة.

وأما قضية المراجع العلمية وعدم توافرها فيمكن أن تحل بالإكثار من الترجمة. وهي قضية تواجه أمم العالم كلها. ففي اليابان مراكز علمية للترجمة ونقل كل جديد وكذلك الأمر في روسيا وأمريكا وفرنسا وألمانيا والصين، وتكاد لا توجد مجلة علمية أو كتاب علمي أساسي إلاّ وهو مترجم إلى هذه اللغات جميعاً.

وكلما تأخرنا في التعريب زادت المشكلة تعقيداً وأحسسنا بالتخلف فلنبدأ اليوم قبل الغد. ولا بد هنا من القول إن الطلبة لن ينقطعوا عن اللغات الأجنبية بل سيواصلون دراسة نصوص في مواد تخصصهم مما يجعلهم قادرين على الرجوع إلى الكتب العلمية، ولا بد من الإشارة هنا إلى أن الجامعات السورية قد قطعت شوطاً كبيراً جداً في هذا المجال، كما ذكر د. السعدي، بسبب كون هذه الجامعات تدرّس العلوم والطب جميعاً باللغة العربية، منذ تأسيس كلية الطب بجامعة دمشق منذ أكثر من ستين عاماً.

وأما القول بأن فهم الطلبة لموضوع المادة العلمية يكون أعمق إذا درسوا باللغة الأجنبية فليس هناك أي دليل علمي عليه، بل إن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تشير إلى عكس ذلك تماماً: فقد أجريت دراسة في جامعة اليرموك على طلبة الرياضيات فدلت نتائجها على أن الطلبة الذين درسوا باللغة العربية تفوقوا كثيراً على

أولئك الذين درسوا بلغة أجنبية.

وهنا أودّ أن أشير إلى الآثار الضارّة لعدم تعريب التعليم الجامعي على مستقبل التكوين الفكري والحضاري للأمة.

أولاً: انتشار الجبن الفكري بين الطلبة، وقد قمت بإجراء مقابلات مع عدد من أساتذة العلوم والطلبة في جامعة الكويت حول تعريب العلوم، فكان بينهم إجماع على عدم وجود الجرأة عند الطالب الجامعي على النقاش والسؤال وقد علل د. عصام النقيب، استاذ الفيزياء والعميد السابق لكلية الدراسات العليا بجامعة الكويت، هذه الظاهرة من خلال تجربته بقوله: «وإذا كان التعليم الجامعي باللغة الأجنبية فإن المحاورة بين الطلبة والدكتور تبقى محدودة لأن الطالب القادم من المرحلة الثانوية يظل يفكر باللغة العربية مما يؤثر على كفاءة الاستيعاب لديه ويوصله إلى مرحلة الانكماش الفكري».

ثانياً: حدوث انفصام معرفي خطير على مستوى الأمة بمعنى أن علماءها في الكيمياء والفيزياء والرياضيات والطب والأحياء يفكّرون ويقرأون ويكتبون ويدرسون باللغات الأجنبية، بينما علماء العلوم الانسانية يفكرون ويدرسون باللغة العربية ونحن نعلم أنه إذا توّحدت اللغة توّحد الفكر والعكس صحيح وخطير.

ثالثاً: حدوث غربة لغوية حضارية للعالم الدي يكتب بغير لغته، ذلك لأن هناك تناقضاً بين مشاعره القومية ولغته العلمية مما يجعله في شوق دائم إلى اتقان لغته القومية والكتابة بها، متمنياً أن يكون معظم الذين يقرأون له ممن يعيشون حوله من بني قومه ووطنه.

رابعاً: غربة الإنتاج الابداعي، ذلك لأن انتماء الانتاج العلمي المكتوب بلغة أجنبية إنما يكون لتلكم اللغة حتى ولو كان كاتبه عربياً، هذا إن شئنا أو أبينا. وبهذا تحرم اللغة العربية والحضارة العربية من أن ينتمي إليها إبداع ابنائها.

خامساً: إن احساس العالم العربي بأن أبحاثه لن تنتمي إلى أمته يقلل من حماسه لبذل الجهد والابداع.

سادساً: اضطرار كثير من العلماء العرب إلى العيش في جو اللغة التي يكتبون بها مما يساهم مساهمة كبيرة في هجرة العقول العربية الممتازة.

سابعاً: فقدان اللغة العربية لعامل مهم من عوامل الدقة في التعبير ألا وهو مجال العلوم، فليس هناك من مجال أدق منه في تحديد المفاهيم اللغوية وما تعنيه على وجه صحيح.

هـذه هي بعض الأخطار التي يمكن تصـورهـا في حـال استمـرار مـا نحن عليـه. وأحب أن اختتم كلمتي هذه ببعض الاقتراحات في هذا السبيل:

١ ـ اتخاذ قرار لتحديد زمن البدء بالتعريب.

٢ ـ عقد دورات للمبعوثـين للدراسات العليـا قبل البعثـات وبعدهـا، لتزويـدهم بالمصطلحات العربية ومناهج التعريب ليتمكنوا من ترجمة رسائلهم إلى اللغة العربية.

٣ ـ وضع خطة لترجمة رسائل الدكتوراه والماجيستير التي قدمها الطلبة العرب.

٤ ـ جعـل ترجمـة البحـوث والكتب المهمـة في مجـالات العلوم المختلفـة جـزءاً من متطلبات الترقية العلمية في الجامعات العربية.

٥ ـ وضع خطة لترجمة البحوث التي ينشرها العلماء العرب بلغات أجنبية وتخصيص أبواب في المجلات العلمية العربية لهذه البحوث.

هذا وأود أن أؤكد في ختام هذا التعليق أننا بحاجة إلى ثورة شـاملة تتناول النـظرة إلى لغتنا العربية وأسلوب تدريسها وتقويمها.

نحن بحاجة إلى الإيمان العميق أننا حين نبدأ بـالتعامـل مع لغتنـا تعامـلاً وثيق الصلة بتكوين الأمة الحضـاري، نكون قـد خطونـا الخطوات الأولى العـظمى وساعتهـا سيكون زوال العدوان الصهيوني من أرضنا أمراً مؤكداً منظوراً.

الفصل السّابع

موقع القضيّة الفلسطينية في مناهج التعليم في الوطن العربيّ (*)

د. وليد سليم عبد الحي (**)

أولاً : مقدمة البحث

تثير الدراسات التي تناولت الصراع العربي الاسرائيلي سلسلة من الموضوعات ذات السمة التكتيكية او الاستراتيجية، بيد ان الغلبة فيما يبدو لي للسمة الأولى وان حظيت الأخرى ببعض الاهتمام فإنه يتمحور حول جوانب سياسية او عسكرية او اقتصادية صرفة بينما نسبة ما يثار من الزاوية الاجتماعية يقل كثيرا، ويكاد الجانب التربوي ان يكون معدوما الا من دراسات متناثرة لها طابع وصفي بحت.

واذا كانت القضية التربوية في الصراع العربي الاسرائيلي تمثل بعدا استراتيجيا يحدد اطار حركة الاجيال القادمة في مواجهة هذا الصراع فإن المدرسة العربية يفترض لها ان تكون بؤرة تشكيل توجهات قطاع عريض من المجتمع ازاء ازمة تلقي بظلالها على جميع جوانب الحياة العربية، ومن هنا نشأ اهتمامي بهذه الزاوية من زوايا الصراع.

ثانياً: مادة البحث

يمثل الكتاب المدرسي ـ في تصوري ـ إحدى الادوات التي تساهم في تشكيل التوجهات القومية لمجتمع معين، وقد تنبهت اليونسكو لدور الكتاب المدرسي في اطار اهتمامها بالعوائق التي تحول دون التفاهم الدولي او الادوات التي تؤجج التنازع بين

(*) نشر هذا البحث، في: المستقبل العربي، السنة ٨، العدد ٨٥ (آذار / مارس ١٩٨٦)، ص١٠٩.

(**) استاذ جامعي ـ الجزائر.

المجتمعات، وحاول بوخاناف وكانتربل في هذا السياق أن يجيبا عن تساؤ ل عنونا به دراستهما «كيف ترى الأمم بعضها (How nations see each other)»، وتوصلا الى ان الصورة الذهنية لدى شعب معين عن شعب آخر هي نتيجة وليست سببا في شكل العلاقات بينهما(١).

ومع اقراري بأن اي كتاب يستخدمه الطالب في المدرسة سيساهم بدرجة او اخرى في تشكيل توجهاته - الادب - الدين - اللغة الاجنبية . . . الخ - إلا أنني قصرت دراستي على مادتي التاريخ والجغرافيا لاعتبارات منهجية وعملية، اما المنهجية فتتمثل في اعتقادي بأن هاتين المادتين تقدمان القضية الفلسطينية بشكل مكثف ومنظم واكثر شمولية من غيرهما الى جانب مخاطبتهما لعقل المتلقي اكثر من وجدانه دون أن يعني ذلك انكاري لدور المواد الأخرى كما اسلفت. اما العملية فهي صعوبة الحصول على كل الكتب وقراءة محتوياتها وتحليلها لا سيما تلك التي تخاطب الوجدان.

ثالثاً: منهجية البحث

لجأت في بحثي هذا الى تحليل المضمون «Content analysis» مستخدما كتب التاريخ والجغرافيا في كل من الاردن - بلد مواجهة - والكويت بلد نفطي وفي خط المواجهة الثاني، والجزائر - قطر ذي تقاليد ثورية ولكنه بعيد جغرافياً عن ميدان الصراع، واستعنت ببعض الاطلالات على المواد في كل من سوريا ومصر واليمن الديمقراطية ولكن دون الوصول لدرجة المسح الشامل للاقطار الثلاثة الاخيرة(٢).

ومن السهل الحصول على كثير من المستندات، بيد ان تأويل هذه المستندات لا سيما اذا ارتبطت بظاهرة سياسية معقدة يبقى في اغلب الاحيان، ولعدم توفر الاداة المناسبة، سطحيا. لذا فإن تحليل المضمون يستهدف ادخال المزيد من الدقة والتنظيم في عملية استثمار هذه المواد المستندية، وقد تعرض هذه التقنية بشكل بدائي فتبدو كما لو انها مجرد عملية عد احصائي لعدد المرات التي استخدم فيها تعبير ما او عدد الاسطر المخصصة في كتاب أو صحيفة . . . الخ، وصحيح ان عملية العد تمثل احد المظاهر الاساسية من مظاهر هذه التقنية غير انها ليست غاية في حد ذاتها، اذ انها تجد مبرراتها

---

(١) James Dougherty and Robert L. Pfalzgraff, *Contending Theories of International Relations* (Philadelphia: J.B. Lippincott, 1971), pp.221-222.

(٢) الكتب المدرسية في مادة التاريخ والجغرافيا في كل من الاردن، سوريا، مصر، الكويت، اليمن الديمقراطية والجزائر. ويلاحظ هنا: ١) ان استخدام هذه الكتب في التحليل متفاوت زمنياً، اذ ليست كلها صادرة في العام نفسه ولم يجر تحليلها في العام نفسه. كذلك ان مجموع الكتب هو ٨٤ كتاباً، حصلنا على ٧٦ منها.

في الفكرة القائلة بأن الرموز المستخدمة تمثل افضل تمثيل مشاغل جماعة ما او نظام القيم الذي تدين به. وهنا يندمج تحليل المضمون في عملية تأويل تحول دون اعتباره مجرد ترجمة محض ميكانيكية للخصائص التي تشتمل عليها المستندات موضوع البحث، لا سيما وان هذه الطريقة تبعد العامل الشخصي في التحليل اكثر من غيرها، وان كانت تفرض قيودا لا وجود لها في الادوات الأخرى، ومهمتها، في تصوري، هي تحسين الافتراض وتدعيم التفسير وليس التفسير النهائي، «فازدياد استخدام كلمات الوطن، الدولة، العائلة في الصحف المحلية السوفياتية عام ١٩٤٠ كان مؤشرا مساعدا على معرفة توجه معين»(٣) دون الاكتفاء بهذه الدلالة لإدراك ما يجري.

وبإيجاز، انها اداة تسعى الى تحويل الدلالات المستخلصة الى مقادير مرقمة اذا كان ذلك ممكنا، ويرجح عدم فصل النتائج عن بيئتها حتى لا يصبح النقد القائل بأن هذا التحليل يجرد الظاهرة من طابعها الكيفي. . . انها تسمح للباحث بأن يعبر بتعابير اكثر دقة، نسبيا، عن مفاهيم يستشعرها او يحصل عليها بطريقة غامضة اثر قراءة عادية.

ولكني ادخلت تعديلا شكليا على هذه التقنية، فبدلا من استخدام الأرقام استخدمت الصفات وصنفتها على اساس رقمي، فبدلا من كتابة ١٠ او ٥٠٠ نكتب قليل. . . كثير، شديد، واضح، غامض. . الخ، وانطلاقا من كل هذا حاولت الوصول الى عدد من الفرضيات ـ لا اقول النتائج ـ لأن هذه التقنية لا تطمح الى التفسير النهائي، وسوف أشرح دلالات الصفات عند كل جدول من الجداول المستخدمة.

ملاحظات اولية

١ ـ ان تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا في الاقطار ميدان البحث يبدأ من الصف الخامس الابتدائي ـ او ما يوازيه. . . الأول المتوسط. . . الخ ـ حتى السنة النهائية اي الثالثة الثانوي وان كانت بعض المدارس الجزائرية تتضمن سنة اضافية.

٢ ـ ان بعض الاقطار لا تلجأ الى الكتاب المدرسي، بل تزود المدرس بمنهاج معين يقوم بتغطيته بجهوده الخاصة.

٣ ـ ان قياس دور المدرس ومدى ما يضيفه من معلومات الى جانب المادة المكتوبة مسألة لم ادرجها ضمن البحث لصعوبة قياسها رغم اهميتها.

---

(٣) جان مينو، مدخل الى علم السياسة، ترجمة جورج يونس (بيروت: منشورات عويدات، ١٩٦٧)، ص ٢١٩.

رابعاً: فرضيات الدراسة وتطبيقها على ميدان البحث

١ ـ الفرضية الأولى

إن درجة التباين في التوجهات السياسية بين النظم السياسية العربية لا تنعكس على درجة التباين في الاهتمام بالقضية الفلسطينية.

تفسير الفرضية

يبدو ان التباين الايديولوجي او التوجه العام لسياسة كل من الاردن ومصر وسوريا واليمن الديمقراطية والكويت والجزائر مسألة لا تحتاج الى عناء كبير لاكتشافها، ولكن هل ينعكس ذلك على حجم المادة التي تدرس في مدارس هذه الاقطار فيما يتعلق بالقضية الفلسطينية؟

التطبيق

جدول رقم (١)
درجة الاهتمام بالقضية الفلسطينية

البلد	حجم ما كتب عن القضية الفلسطينية قياسا لحجم المادة في كل السنوات الدراسية	ملاحظات حول الفترة اللاحقة
الاردن	ضعيف	دون ٨٪
الجزائر	ضعيف جدا	دون ١,٥٪
سوريا	ضعيف جدا	دون ١,٥٪
الكويت	ضعيف جدا	دون ١,٥٪
مصر	ضعيف جدا	المنهاج المستخدم قبل كامب ديفيد
اليمن الديمقراطية	ضعيف جدا	دون ١,٥٪
المعدل	ضعيف جدا	دون ١,٥٪ (بدون الاردن)

التحليل

(١) يدل الجدول السابق على ان خمسة بلدان من اصل ستة كان حجم ما يدرس فيها عن القضية الفلسطينية يندرج في خانة «ضعيف جدا»، فإذا علمنا ان

معدل صفحات كتب «التاريخ والجغرافيا» في جميع المراحل هو (٣٠٠٠) صفحة تقريبا في القطر الواحد ندرك الحجم الـذي تحظى بـه القضية الفلسـطينية، مـع ملاحـظة ان بعض هذه الاقطار تصل النسبة فيها الى ٠,٢ بالمائة.

(٢) ان زيادة نسبة المخصص للقضية الفلسطينية في الاردن هو ناتج عن اعتبار هذا القطر للقضية الفلسطينية كأحد جوانب تاريخه الـذاتي، اي يختلط تاريخه بالازمة الفلسـطينية، اذ تبين من الدراسة ان تاريخ او جغرافية كل قطر يحظى بالاهتمام الاكبر، ومن هنا جاءت الزيادة في حجم المادة في المنهاج الاردني.

(٣) ان درجة الاهتمام تتساوى الى حد ما بين الاقطار على اختلاف ايديولوجياتها وعلى اختلاف موقعها الجغرافي، كبلد مواجهة او بلد خط ثانٍ أو ناءٍ عن منطقة الصراع.

(٤) ان الكتب التي اجريت عليها الدراسة لا تشتمل على اية مراجع يعود اليها الطالب ليكمل معرفته بجوانب القضية او لتثير فضوله في معرفة المزيد منها، الامر الذي قد يعني ان الطالب لن يحصل عقب تخرجه على المزيد من المعلومات المنظمة والعلمية عن هذا الصراع، وبالتالي تخريج مئات الالاف سنويا من الطلاب الذين يجهلون قضيتهم الى حد بعيد، ولا يبدو لي ان الصحافة وادوات الاعلام الأخرى تستطيع سد هذه الثغرة.

(٥) ان الاردن هو القطر العربي الوحيد الذي خصص كتابا لمادة القضية الفلسطينية.

٢ ـ الفرضية الثانية

ان الاهتمام بتطورات القضية الفلسطينية يتناقص كلما اقترب العرض التاريخي من الفترة المعاصرة او كلما اقترب العرض الجغرافي من التطورات المعاصرة التي غيرت الخريطة.

تفسير الفرضية

اذا افترضنا ان الازمة الفلسطينية بدأت عام ١٨٩٧ وهو التاريخ الذي اعتمدته بشكل اساسي معظم الكتب المدروسة، فإن العرض يستمر متواصلا حتى عام ١٩٤٧ ثم يخفت تدريجيا ليتلاشى عند عام ١٩٦٧ (اي قبل ١٨ سنة من الآن ١٩٨٥).

التطبيق

جدول رقم (٢)
درجة الاهتمام بالفترة المعاصرة من القضية الفلسطينية

البلد	حجم وقائع ما قبل ١٩٤٧ قياسا لحجم ما كتب عن الفترة اللاحقة(*)	ملاحظات
الاردن	اكثر من ثلاثة اضعاف	مادة التاريخ العربي افضل من مادة القضية الفلسطينية.
الجزائر	اكثر من تسعة اضعاف	تنتهي عند عام ١٩٦٥.
سوريا	اكثر من الضعف	تتمركز حول عام ١٩٦٧.
الكويت	اكثر من الضعف	تنتهي حتى ١٩٨٠ تقريباً.
مصر	اكثر من اربعة اضعاف	تتمركز حول عام ١٩٦٧.
اليمن الديمقراطية	اكثر من الضعف	١٩٦٧.
المعدل	اكثر من الضعف	-

(*) اي ان حجم ما كتب عن الفترات السابقة لعام ١٩٤٨ يساوي اكثر من ضعف ما كتب عن اللاحقة.

التحليل

(١) تدل سنوات تأليف هذه الكتب على انها وضعت في اعوام تالية لعام ١٩٦٧، وان كان بعضها لا يحمل تاريخ اصدار الكتاب، كما ان بعضها يحمل عنوان التاريخ المعاصر او تاريخ العرب المعاصر او تاريخ العرب الحديث والمعاصر الخ، وهو امر يتنافى مع نمط المادة المعروضة، وان كانت درجة الاهتمام بالاحداث المعاصرة قد تفاوتت، فهي في الكويت اكثر من الضعف ولكنها في الجزائر اكثر من تسعة اضعاف لصالح الفترات السابقة على عام ١٩٤٨.

(٢) ان انحسار التحليل والعرض كلما اقتربنا من الفترة المعاصرة، يثمر عدة ملاحظات:

ـ الحرج الذي يواجهه المؤلف او تواجهه لجنة التأليف من الخوض في القضايا المعاصرة، لا سيما وان المؤلف ـ كما قيل لي من بعضهم ـ لا يعرف رأي السلطة فعلا في موضوعات معينة لينسج على منوالها، الى جانب ان السلطة نفسها لا تولي مسألة كتابة التاريخ المعاصر تلك الأهمية التي تستحقها، وهنا نلاحظ ان الكويت تميزت عن غيرها ايجابيا في هذا المجال.

ـ ان الطالب العربي سيجد صعوبة في الربط بين المقدمات والنتائج في حركة الصراع العربي الاسرائيلي نتيجة انقطاع التواصل في المادة المعروضة او التي يتلقاها، فهو لا يستطيع ان يجيب عن ما يدور في ذهنه من تساؤلات مثل: لماذا تعددت المنظمات الفلسطينية؟ لماذا تصاعد الدور الامريكي في المشكلة؟ . . . الخ.

ـ ان ما يعرفه الطالب عن الهجرة اليهودية قبل عام ١٩٤٨ يزيد كثيرا عن ما يعرفه عن الهجرة بعدها او منذ عام ١٩٧١، وبالتالي سيكون عاجزا عن ادراك مدى استمرار الخطر أو توقفه، بل ان مادة الجغرافيا لا تركز على توضيح المناطق الجغرافية التي اصبحت مركز الصراع في الفترة الحالية، فمن بين ٤١ كتاب جغرافيا وردت اسماء مثل الجليل، نهر الليطاني، غور الاردن، هضبة الجولان، بشكل عابر، لا يزيد في بعض الأحيان عن مرة واحدة، بخاصة اذا اخذت القياس على اساس استبعاد المنطقة التي تخص القطر موضع الدراسة، اي ان تحصي عدد مرات ورود اسم الجليل في غير الاردن او سوريا وهكذا. . . الخ.

٣ ـ الفرضية الثالثة

ان حجم ما يقدم عن القضية الفلسطينية يتقارب مع حجم ما يقدم عن موضوعات اخرى بغض النظر عن اهميتها.

تفسير الفرضية

فمثلا لو اخذنا ما كتب في التاريخ المعاصر ـ الجزائر ـ السنة النهائية عن القضية الفلسطينية سنجده في حدود ١٢ صفحة (حذفنا صفحة الاسئلة) وهو تقريبا بحجم ما كتب عن فيتنام، او تطور امريكا بعد الحرب العالمية الثانية، وأقل من حضارة افريقيا السوداء (٢١ صفحة)، ولو طبقنا هذه المسألة على بقية الاقطار سنجد الى حد كبير النتيجة نفسها.

جدول رقم (٣)
حجم ما يقدم عن القضية الفلسطينية

البلد	حجم ما يكتب عن القضية الفلسطينية قياسا بحجم ما يكتب عن غيرها	ملاحظات
الاردن	اكثر	قياسا لمعظم الموضوعات.
الجزائر	متقارب	قياسا لفيتنام والولايات المتحدة!
سوريا	متقارب	قياسا للثورات الاخرى في العالم.
الكويت	متقارب/ واكثر احيانا	قياسا لاوروبا.
مصر	متقارب (في مادة الجغرافيا فقط)	قياسا لبقية البلدان العربية.
اليمن الديمقراطية	لم تفرز	ـ
المعدل	متقارب	قياسا لظواهر عديدة.

التحليل

ـ ان تقارب حجم ما يكتب عن القضية الفلسطينية مع حجم ما يكتب عن غيرها هو مؤشر على اعتبارها قضية لا تتسم بخصوصية معينة تستحق معها المزيد من التركيز والعناية، وهنا سيجد الطالب، لا سيما في المراحل الأولى (مرحلة الابتدائي والمتوسط)، ان ليس هناك ما يثيره حول هذه القضية.

ـ ان تقارب الحجم مؤشر الى حد ما على عدم اهتمام السلطات العربية او اجهزتها التعليمية بهذه القضية، بل ان بعضها يخصص كتبا لتاريخ وجغرافية تلك الدولة رغم هامشيتها على مسرح الاحداث قياسا بالقضية الفلسطينية.

٤ ـ الفرضية الرابعة

ان المادة العلمية الخاصة بالقضية الفلسطينية تقدم خلال جميع المراحل من منظور سياسي ثابت، احيانا اخرى.

تفسير الفرضية

لاحظت خلال الدراسة ان القضية الفلسطينية تقدم خلال المرحلتين ـ المتوسطة

الاعدادية ـ والعليا الثانوية ـ بشكل اساسي، والملاحظ ان المادة في المرحلة الثانوية لا تكمل ما قبلها، بل تعود لتدور في النطاق نفسه، ومن منظور ثابت. وقد تحققت من ثبات المنظور من خلال متابعة الوصف، او ما يسمى في تحليل المضمون بالقرينة «Context» الذي توصف به القضية الفلسطينية او الفلسطينيون، ولاحظت بداية، ان التعبير الاكثر تكرارا هو « القضية الفلسطينية او العربية» ـ وتعبير «الفلسطينيون او الفلسطينيون العرب او العرب الفلسطينيون» ولكن عند اختيار ثلاثة اقطار هي الجزائر ـ الكويت ـ الاردن اختلفت الملاحظة وشعرت ان الانطباع الأولي كان غير صحيح الى حد ما.

التطبيق

جدول رقم (٤)
المنظور السياسي للمادة العلمية عن القضية الفلسطينية

البلد	القرينة السائدة لكلمة فلسطين او قضية فلسطينية	ملاحظات
الاردن	متقاربة بين عربي وفلسطيني	١٠ مرات عربي ـ ٨ مرات فلسطين في ٢٠ صفحة.
الجزائر	غلبة القضية العربية على القضية الفلسطينية او العرب على الفلسطينيين	٢٢ مرة لفظ عربي/ مرتان لفظ فلسطين/ مرة اسلامي في ٢٠ صفحة.
الكويت	أ) المرحلة المتوسطة الغلبة الشديدة لوصف اسلامي. ب) المرحلة الثانوية الغلبة الشديدة لوصف عربي.	٨ مرات لفظ اسلامي/ مرة فلسطين/ مرة عربي/ ١٠ صفحات. ٩ مرات عربي/ مرة فلسطين/ صفر اسلامي ٢٠ صفحة.

التحليل

ـ ان تكرار وصف معين لقضية او شيء معين يعني تكريس مفهوم محدود لذلك الشيء في ذهن متلقي العبارة او المادة العلمية، اضافة الى انها قد تكون عبارة مقصودة او غير مقصودة، اما العبارة المقصودة فتعني ان المؤلف يتعمد تكريس فكرة عروبة القضية كما هو في الجزائر، او حيرة المؤلف بين عروبة وفلسطينية القضية كما هي في الكتاب الاردني. اما الكتاب الكويتي فيشذ عن هذه القاعدة اي الاتساق في وصف القضية اذ طغى وصف اسلامي في المرحلة الأولى ولكنه في المرحلة الثانوية اختفى تماما مما يؤكد القصد في الوصف، اما اذا كانت غير مقصودة فهذا يعني ان المؤلف تغلب عليه لاوعيه دون ان يدري بالطبع.

- ان عدم الاتساق في الوصف يعني ان الطالب سيجد نفسه في متاهة، فهل هي اسلامية ام عربية ام فلسطينية، وان كانت كل هذا فأيها الأولى في الترتيب؟ ثم الا يعني ذلك ان المادة تقدم للطلاب العرب بتوجيهات مختلفة، وهنا يصعب في الحقيقة الفصل في ما اذا كان النص هو من المؤلف فقط ام ان جهاز السلطة تدخل بعد ذلك «وهذب» المادة كما يشاء.

- هل هناك مفهوم واحد للقضية الفلسطينية لدى الانظمة السياسية العربية؟ فإذا كان الجواب بالايجاب فلماذا اختلفت المفاهيم في المادة المكتوبة؟ هل هي نتيجة ازدواجية سلوك السلطة بين القول والفعل؟ ام نتيجة تدخل المؤلف دون ان يكون للسلطة علاقة؟ واذا كان الجواب سلبا فإن الاختلاف في المناهج يصبح مؤشرا الى حد ما على ذلك، اي على فقدان «المفهوم الواحد للقضية الفلسطينية».

٥ - الفرضية الخامسة

ان المفردات المستخدمة في المادة المقدمة لا تحمل دلالات ثابتة.

تفسير الفرضية

يفترض في المادة العلمية المقدمة ان تستخدم معنى ثابتا ومحددا لكل مفردة تستخدمها، فلا يجوز ان تستخدم كلمة ثورة لتعني مظاهرة، ولا يجوز ان يستخدم لفظ «العرب» ليعني السلطة ويعني الجماهير في آن واحد، او الحركة الصهيونية لتعني اسرائيل والحركة اليهودية معا... الخ.

التطبيق

يصعب في هذا المجال أن نكتب جميع الفقرات التي استخدمت لأنها ستملأ اكثر من ثلاث صفحات ، ولكننا قمنا باختيار عينة عشوائية من كل كتاب وحاولنا التعرف على مدى الاتساق في استخدام المفردة ، ونقدم فقط نموذجاً لذلك :

« وتفجرت نقمة العرب في ثورة عارمة في صيف ١٩٢٩ » ويعود الكتاب ليصفها « وفي عام ١٩٢٩ وقعت حادثة البُراق التي تلتها أعمال التخريب » . وفي كتاب آخر نجد نموذجاً ثانياً مثل : « وعملت بريطانيا على تسهيل انتقال الأراضي من أيدي العرب إلى أيدي اليهود » ، ويعود الكتاب في صفحة أخرى ليقول « وعملت بريطانيا بقوة على انتزاع الأراضي من أيدي العرب » . وفي نموذج ثالث نجد :

« وتدخلت الدول العربية عام ١٩٤٨ وحققت انتصارات رائعة رغم النقص الفاحش في

التسليح والتدريب والتنظيم » . ويعود في جزء آخر (بعد ١١ صفحة) ليقول « ولكن الجيوش العربية لم تستطع بعد تدخلها عام ١٩٤٨ أن تحرز انتصارات هامة نتيجة لنقص في التدريب والتسليح والتموين » . . . الخ :

التحليل

ـ عندما يقرأ الطالب ـ وهو بعد لم تتسع مداركه ـ ان عام ١٩٢٩م شهد ثورة عارمة ، ثم توصف بعد ذلك بأنها تخريب ، وفي كتب أخرى توصف أعمال شغب ، ألا يصبح معنى الثورة لديه غير محدد المعالم ولا واضح الابعاد ؟ ثم ، الا يعني أن الطالب ـ الذي لم يعاصر ١٩٢٩ أو غيرها في تلك الفترة ـ سيعتقد أن الثورة الفلسطينية الحالية هي شبيهة من حيث الحجم والفاعلية بتلك الثورات ؟

ـ عندما يقرأ الطالب في الصف الأول الاعدادي ما يلي : « وقام اليهود بأعمال ارهابية عنيفة مثل نسف السكك وتدمير الجسور » ، ثم يقرأ بعد ذلك بعدة صفحات « وهب الفلسطينيون للدفاع عن أنفسهم ، وقاموا بنسف السكك الحديدية وتخريب الجسور » انهما وصفان لسلوك واحد ، إلى أي مدى يستطيع الطالب في سنه هذه أن يصدر ويقبل ويحاكم المعايير ، الا يدل ذلك على أن كتابة المادة أقرب الى العمل الوظيفي منها إلى تأدية « عمل وطني مسؤ ول » ؟!

ـ طغيان الصيغة الاخلاقية على سرد الاحداث مثل « خيانة بريطانيا ، خبث اليهود ، انخداع العرب ، كذبة الحلفاء ، اكتشف العرب الخديعة ، الدعوات المعسولة» ، فهل حقاً كانت المسألة خداعاً أم اتفاقيات شارك فيها الزعماء العرب ؟ وإذا كانت خداعاً . . فكيف يوفق الطالب بين ذلك وبين استمرار ارتباط الأقطار العربية بعلاقات حميمة يسمع عنها يومياً مع الذين « خدعوها » وبعد اكتشاف الخداع بحوالى سبعين سنة ؟

٦ ـ الفرضية السادسة

ان أهم الحركات الثورية تجذراً في فترة ما قبل ١٩٤٨ مثل « ثورة » القسّام وما ترتب عليها ، تكاد أن تختفي نهائياً عن المنهاج .

تفسير الفرضية

في هذه الفرضية يبدو الوجه الحقيقي في تقديري لنمط المادة المقدمة ، إذ أن ثورة

عز الدين القسّام لم تحظ بأي اهتمام وتراوح العرض بين ايـرادها في السيـاق أو ذكرهـا بإيجاز شديد .

التطبيق

تراوح حجم المادة الخاصة بهذه الحركة الثورية ما بـين ثلاث كلمـات في حدهـا الادنى وسـطر ونصف في حدهـا الاعلى ، بـاستثناء الاردن حيث خصص قـرابـة ٣/٤ الصفحة لهذه الحركة .

التحليل

ـ مع أن المجال لا يتسع ، أو لعله لا يسمح ، بذكر التفاصيل ، فإن شخصيات عربية تافهة من حيث دورها في التاريخ العربي حظيت بمساحات أوسع كثيراً مما حـظي به القسام ، والجدول التالي يوضح لنا ذلك في زاوية أخرى :

جدول رقم (٥)
مدى الاهتمام بالاشارة الى الحركات الثورية الفلسطينية قبل عام ١٩٤٨

	مساحة ما للقسّام	مساحة ما لشخصية أخرى
النموذج الأول	ثلاث كلمات	نصف صفحة عن « روزاس وهو أحد حكام الارجنتين » .
النموذج الثاني	سطر واحد	أربعة سطور عن توكو وهو زعيم كيني .
النموذج الثالث	$\frac{١}{٢}$ سطر	صفحتان عن معركة وقعت بين قبيلتين عربيتين في فترة حديثة .

ـ إن الظاهرة تتكرر مع معظم الشخصيات المركزية في القضية الفلسطينية ، فإلى جانب اختفاء اسماء الشخصيات الفلسطينية أو الاسرائيلية المعاصرة فإن حاييم وايـزمن أو هرتزل لا يتكرر اسمه ـ باستثناء الأردن ـ أكـثر من أربع مـرات في بعضها وحـوالى سبع مرات في البعض الآخر.

ـ بل ان المفردات السياسية ذات الـدلالة « الثـورية » أو « التنـظيمية » تكـاد أن تختفي في فيض كبير من الصياغات العاطفية ، فمثلاً مفردات مثل : « نقابات» العمال ،

الفلاحون ، الجماهير ، المرأة ، . . . الخ ، تكاد لا تقارن في تكراراتها قياساً لتكرار بعض المفردات مثل : هبوا لنجدة اخوانهم ، وساهم الحكام العرب ، وتحرك الوجهاء والزعامات . . . بل بدا لي في بعض الاحيان أن بعض الكتب مستندة لبعضها الآخر كمراجع لها .

خامساً : وضع الفرضيات والمادة المقدمة في اطارها المجتمعي

١ ـ دور المعلومة التاريخية في تعميق الشعور بشرعية الموقف العربي : يمكن القول بأن استناد الطالب ـ المواطن ـ العربي إلى معلومات تاريخية عن « من هو صاحب الحق الشرعي في فلسطين » يخلق لديه شعوراً بأنه صاحب قضية عادلة ويصبح لديه المبرر الأخلاقي الكافي لأن يمارس العنف ضد الذين يحولون دون وصوله إلى حقه . فالجندي المسلم أو المتدين بشكل عام لا يقتل أحداً في الوضعية الطبيعية ، ولكنه عندما يحارب الكفار تجده مزهواً بقتله للخصم لأنه يمتلك المبرر الأخلاقي لسلوكه . والجندي الاسرائيلي عندما يمارس العنف ضد المدنيين الفلسطينيين أو العرب يكون مزوداً بمبرر اخلاقي قدمته له الآلة السياسية والدينية في المجتمع الاسرائيلي . فإلى أي مدى زود الطالب بالمبرر الأخلاقي الأساسي وهو خلق القناعة لديه أولاً بأن هذه بلاد عربية ؟ ولكن المادة التاريخية والجغرافية لا تقدم له اكثر من سطر أو سطرين عن فلسطين في التاريخ القديم .

إن الجهل الذي يلف طالب المدرسة يمتد إلى الجامعة(٤) ثم فيما بعد يمتد إلى المؤسسة التي سيشغلها ذلك الطالب ، بل أن درجة الاهتمام لدى الطالب الجامعي بالقضية الفلسطينية تعود في أحد أبعادها إلى هذه الأزمة ـ وقد أشرنا في دراسة لنا عن الرأي العام الجامعي من اتفاقيات كامب ديفيد ـ إلى الارتفاع الشديد في عدد طلاب الجامعة الذين لم يقرأوا اتفاقية كامب ديفيد التي تعد من أخطر الوقائع السياسية العربية المعاصرة(٥) ، بل لم لا نتذكر تقارير الخبراء السوفيات في أعقاب حرب ١٩٦٧ والخاصة بتفسير الهزيمة المصرية على أساس أن الجندي المصري لا يعرف شيئاً عمن يواجهه(٦) .

---

(٤) انيس صايغ ، **الجهل بالقضية الفلسطينية : دراسة في معلومات الجامعيين العرب عن القضية الفلسطينية** ، سلسلة ابحاث فلسطينية ، ١٨ (بيروت : مركز الابحاث الفلسطيني ، ١٩٧٠) .

(٥) وليد سليم التميمي ، « القطاع الجامعي من الرأي العام العربي والصراع العربي الاسرائيلي (دراسة ميدانية) ، » **المستقبل العربي** ، السنة ٣ ، العدد ٢١ (تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٠) ، ص ٧٠ .

(٦) وليد عبد الحي ، « مشروعات التسوية السياسية للصراع العربي الاسرائيلي ، ١٩٦٧ ـ ١٩٧٨ ، » (اطروحة دكتوراه ، جامعة القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ١٩٨٠) ، ص ٢١٠ .

إن الوعي بالقضية ـ أية قضية ـ هدف هو في تقديري الخطوة الاولى الاساسية لخلق مجتمع متأهب للتضحية من أجل تلك القضية .

٢ ـ في عام ١٩٦٩ تقدم طلاب الضفة الغربية وقطاع غزة ممن في الصف الثالث الثانوي للامتحان في المنهاج الاردني ، وكانت نسبة الرسوب بين طلاب غزة مرتفعة ولسبب محدد هو مادة التاريخ العربي ، حيث كانت مادة أساسية ، وعند مقارنة الاسئلة التي وردت في الامتحان بما تعود طلبة قطاع غزة على تلقيه في ظل الادارة المصرية تبرز المفارقة الشديدة . فالمنهاج الاردني يقدم الاحداث في المنطقة العربية بطريقة مختلفة تماماً عما يقدم من قبل المنهاج المصري[٧] ، وهذا مؤشر على أن الطلاب لا يعرفون عن قضيتهم الا ما تريد لهم السلطات العربية أن يعرفوا ، وهنا تكمن مشكلة تربوية ، فالكتب التي اجرينا عليها الدراسة لا تحاول أن تقدم في تفسير الاحداث وجهات نظر متعارضة ليلم الطالب بجميع الجوانب ، بل يعود الطالب على التفسير الواحد والرأي الواحد ، وبالتالي يعود على كل القيم السياسية المنبثقة عن ذلك .

٣ ـ ان المعلومات المقدمة عن البناء الداخلي لاسرائيل بوضعها الحالي أو منذ ١٩٤٨ يكاد أن يكون صفراً إلا من إشارات لبعض الاسماء وبطريقة صحفية ساذجة ، فالطالب في الاقطار الستة لا يعرف شيئاً ـ طبقاً لما يدرسه ـ عن مناحيم بيغن أو حزب الماباي ـ (العمل ـ المعراخ) الذي كان مسؤولاً عن اربع حروب ضد الاقطار العربية (١٩٤٨ ، ١٩٥٦ ، ١٩٦٧ ، ١٩٧٣) .

٤ ـ يبدو أن مدى اهتمام المنهاج العربي بالقضية الفلسطينية لا يختلف كثيراً عن مدى اهتمام المؤسسة السياسية بالقضية الفلسطينية ، فحينما أجرى الباحث تحليلاً لمضمون البرامج الانتخابية لأعضاء مجلس النواب في احدى الأقطار العربية (١٩٨٠) وجد أن نصيب القضية الفلسطينية لم يزد عن نسبة ما في المنهاج[٨] ، الأمر الذي يعني امتداد حالة الاغفال الى جميع أوصال الجسد العربي . ولعل ما اشرنا اليه في احدى دراستنا عن مصر عن أن الحقبة الناصرية لم تعرف في مجمل ما عرفته من انتاج ادبي غزير ، إلا قصة واحدة عن فلسطين ومسرحية واحدة كذلك ، يؤكد التوجه ذاته[٩] .

---

(٧) وليد عبد الحي ، « مشكلات حركة المقاومة الفلسطينية على المستوى الفلسطيني ، » (رسالة ماجستير ، جامعة القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ١٩٧٧) ، ص ٣٥ ـ ٣٦ .

(٨) وليد عبد الحي ، « القضية الفلسطينية في كتب التاريخ والجغرافيا في المدارس الكويتية ، » الطليعة (الكويت) ، (١٩٨٠) .

(٩) التميمي ، « القطاع الجامعي من الرأي العام العربي والصراع العربي الاسرائيلي (دراسة ميدانية) ، » ص ٧٠ .

٥ ـ مع أن نصيب مادة الجغرافيا موازٍ في الحجم لمادة التاريخ ، إلا أننا لو درسنا مادة الجغرافيا لوحدها لتبين مدى الخلل الشديد ، إذ أن معدل ما يتلقاه الطالب في الاقطار الستة هو (١٦٥٠) صفحة من العلوم الجغرافية خلال السنوات السبع من الخامس الابتدائي (أو ما يعادله) حتى الثالث الثانوي ، وقد تبين من الدراسة أن نصيب فلسطين ـ كوحدة جغرافية ـ يتراوح ما بين صفحة واحدة الى خمس صفحات باستثناء الأردن وللتفسير السابق نفسه ، أي أن النسبة تتراوح ما بين أقل من واحد في الألف الى أقل من خمسة في الالف .

وهنا تكمن المفارقة ، فما يعطى للطالب في مادة التاريخ لا يستطيع تصوره على الأرض ، ونحن هنا يجب أن نتناسى انفسنا (ككبار) ونتقمص شخصية الطالب في الصف الخامس الابتدائي أو الأول الثانوي أو الثالث الثانوي ونتساءل عن أثر ذلك عليه مستقبلاً . إلى أي مدى يشعر المواطن العربي الذي كان طالباً في المدرسة ـ أن الخطر قريب من الناحية الجغرافية ؟ فعندما ضربت الطائرات الاسرائيلية المفاعل العراقي كان لدى قطاع من الشعب العربي مشكلة في معرفة ما هي الدول التي مرت بها الطائرات وما هي المسافة . . . الخ من تساؤلات ، على الرغم من أن صحيفة معاريف الاسرائيلية رسمت في اليوم التالي للهجوم خريطة للوطن العربي وبها دائرة مركزها تل أبيب ويمر محيطها ببغداد . أو عندما تلقي نظرة على المناطق الاخرى التي تقع على محيط الدائرة نفسه تلاحظ أن الوصول الى بغداد يعني ـ وهندسياً الوصول الى افريقيا العربية والخليج وبلاد الشام كلها . ويلاحظ على المادة الجغرافية افتقارها للخريطة غير التقليدية (خريطة بها من خمسة الى ثمانية أسماء) ، وفي احد الأقطار رسمت خريطة توضح هجرة الأوروبيين إلى ما وراء البحار وشرح عن هجرة هؤلاء صفحة ونصف بينما حظي الحديث عن هجرة اليهود إلى فلسطين بستة أسطر ودون خريطة ، وبمعلومات تبدأ فقط سنة ١٩٤٨ وتنتهي سنة ١٩٦٤ وليست بها احصائية واحدة ، أما عن الإحصاء السكاني للفلسطينيين وأوضاعهم الاجتماعية داخل الأراضي المحتلة أو خارجها فنسبته في مادتي التاريخ والجغرافية صفر تقريباً ، وبخاصة إذا اسقطنا العبارات التي لا تحمل دلالات دقيقة مثل « وتشرد الفلسطينيون في المنفى ، واصبحوا في الخيام ، وفقدوا ممتلكاتهم ، والأسرة كل منها في مكان . . . الخ » .

٦ ـ أزمة الاعلام الداخلي والخارجي : كثيراً ما أثار بعض الكتاب العرب أزمة الاعلام العربي في الولايات المتحدة الامريكية ، ويدعو هؤلاء الى تكثيف التعريف بالقضية الفلسطينية ، ولكن دراسة لجيمس روزينيو عن المواد السياسية ـ العلاقات الدولية بالتحديد ـ التي تدرس في الجامعات الامريكية ، كشفت لي أن حجم ما يتلقاه

الطالب الامريكي في الجامعة عن القضية الفلسطينية هو ٦,٤٨ بالمائة[١٠]، أي أفضل من معظم الاقطار العربية، وان كانت المادة تشير الى خلل لصالح اسرائيل، حيث درست فلسطين بنسبة ٠,٧٢ بالمائة بينما اسرائيل ٥,٧٦ بالمائة، لذا يصبح الحديث عن اعلام داخلي للتعريف بالقضية الفلسطينية بشكل منظم هو الأولى، فكيف نشن حملات اعلامية خارجية استناداً إلى مجتمع لا يعرف عن القضية شيئاً علمياً؟

وهنا نشير إلى الانطباع الذي لدينا، وهو أن الجامعة العربية ليست أحسن حالاً من المدرسة، إذ تبدو الجامعات العربية جزءاً من « ديكور » الدولة أكثر منها مؤسسة حضارية بالمعنى الدقيق، ففي معظم الاقطار المشار اليها في الدراسة نجد أن القضية الفلسطينية كمادة علمية اما لا تدرس اطلاقاً أو أنها مادة اختيارية .

٧ - يبدو لي أن بعض العلاقات السياسية الحزبية أو الشخصية - ربما - تلعب دوراً في المادة المعطاة أو حجمها، فلماذا لا تتكرر ظاهرة اليمن الديمقراطية عندما الغيت فيها واحدة من سلسلة العبقريات (عبقريات العقاد) التي تدرس للمرحلة الثانوية واحل محلها رواية رجال في الشمس للأديب الفلسطيني غسان كنفاني، الا يدل ذلك على أن بعض العلاقات يمكن - مع حسن التصرف - استغلالها بدلاً من اضاعة وقت الوفود الفلسطينية ووفود الجامعة العربية في دبلوماسيات لم تؤت اكلها منذ زمن بعيد ؟!

سادساً : التوصيات

١ - دلت الدراسة على أن حجم ونوعية - الكم والكيف - لما يدرس في المدارس العربية حول موضوع القضية الفلسطينية لا يتوازى بأي شكل من الاشكال مع مركزية هذه القضية، وهذا يعني أن مسؤولية وزارات التربية والتعليم في الأقطار العربية عن الهزيمة أو الخلل في البناء السياسي والاجتماعي العربي لا يقل عن أي مسؤولية لأية وزارة اخرى بما فيها وزارات الدفاع . فالمواطن الجاهل يتساوى في تقديري مع الجندي الجاهل، ولذا لا بد من أن تلعب نقابات المعلمين دوراً أنشط في هذا المجال كما أن على دبلوماسيي منظمة التحرير الفلسطينية والجامعة العربية أن يولوا هذه المشكلة اهتماماً أكبر .

٢ - ان على نقابات المعلمين أن تعمل على تزويد المدرسين بالمزيد من المراجع أو

(١٠) James N.Rosenau et al., «Of Syllabi, Texts-Students, and Scholarship in International Relations: Some Data and Interpretation on the State of Burgeoning Field,» *World Politics*, vol. 29, no.2 (January 1977), pp. 263-341.

التوجيهات لزيادة مساهماتهم في تغطية موضوع القضية الفلسطينية وللتغلب على النقص المريع في المادة المكتوبة .

٣ ـ ان اللجان التي تشكل لاختيار اشخاص يقومون بتأليف الكتب يشترط لها أن تختار اشخاصاً متخصصين من جهة ، وتربويين من جهة أخرى ، لكي لا تكون المادة المقدمة للطالب في الخامس الابتدائي أو الأول الاعدادي هي التي يجترها في المرحلة الثانية .

ـ يفضل أن تختفي مفردات « القطع » من المادة (ومن المؤكد ـ لا شك فيه وتحتم ذلك . . . الخ .) واستبدالها بمفردات احتمالية تعود الطالب على النظر للمشكلة من زوايا عديدة ، وهنا يستحسن أن نقدم المادة كما لو أن خلفها اسراراً عديدة لإثارة فضول الطالب للبحث عن المزيد ، كما يستحسن أن تعطى اهمية أكبر للفترة المعاصرة ولزيادة حجم المادة على حساب صفحات كثيرة ليست بتلك الاهمية .

٥ ـ ان الاسئلة التي توضع في نهاية كل درس ، يفضل لها أن تكون أسئلة تثير الحوار وتلعب دوراً في أن تكون حلقة وصل بين الماضي والحاضر .

٦ ـ ثمة مسألة يبدو لي أنني عاجز عن ابداء رأي واضح فيها ، إذ هل النقص والسوء في نوعية المادة هما مسؤولية الجهات الرسمية أم مسؤولية الاشخاص الذين توكل اليهم مهمة اعداد المادة ؟ يبدو لي أن المسؤولية مشتركة وان كنت عاجزاً عن تحديد جوانب هذه المسؤولية .

خلاصة

إذا كان توينبي قد فسر بروز الحضارات بمعادلة التحدي والاستجابة فانه اشترط للعامل الثاني الوعي لدى المجتمع ونخبته بالتحديد لذلك التحدي . . . ترى الا يفسر عدم الوعي العربي بالقضية الفلسطينية نوعية الاستجابة لهذا التحدي ولو الى حد ما ؟!

الفصل الثامن

مشكلات الطلبة الفلسطينيين في الأراضي المحتلة(*)

د. علي سعود عطية (**)

في البداية لا بد من القول ان مشكلات الطلبة الفلسطينيين تحت الاحتلال الاسرائيلي، ليست مشكلات بالمعنى المعروف او المحدود. فهي مثلا لا تتعلق فقط بالمناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس والدوام المدرسي، هذه المشكلات التي يواجهها المرء في كل مكان في العالم، بمقدار ما هي مشكلات تربوية من نوع خاص، أكبر حجما ومجالا من المشكلات العادية. مشكلات هي اقرب الى القضايا الكبرى، او المسائل الكبرى، تواجه قطاعا بشريا كبيرا، في حقبة تاريخية معينة، وفي ظروف خاصة فتشكل له تحديا وتسبب له كثيرا من ضروب الالم، تقضّ مضجعه، وترهقه من أمره عُسرا. مشكلات تنجم عن صراع هؤلاء الطلبة، موضوع الدراسة، باعتبارهم قطاعا وطنيا عريضا، تحت الاحتلال وقهره، مع هذا الاحتلال الذي يشكل نقيضا لهم ولأمتهم. وعلى هذا فقد امتازت هذه المشكلات بمميزات وسمات خاصة، وحتى في الجوانب التربوية البحتة، كان لمنطق الصراع، دور كبير في رسم مسارها وابعادها.

على أن من يتصدى لهذه المشكلات، ليبحث في جوهرها وحقيقتها، يلاحظ انها ذات جذور عميقة في سيكولوجية الطلاب، وظروفهم الاجتماعية والسياسية، كما انها ذات آفاق ايديولوجية وتنظيمية، وهي، من ناحية اخرى، محصلة لعوامل تاريخية وتحدّيات خارجية، لم يكن لهم يد فيها، فرضت عليهم بالرغم منهم، وكانوا هم ضحيتها ووقودها.

فمن الناحية السيكولوجية، يعاني طلابنا تحت الاحتلال، من القلق وعدم

(*) نشر هذا البحث، في: **المستقبل العربي**، السنة٩، العدد ٨٧ (أيار / مايو ١٩٨٦)، ص٥٧ ـ ٧٦.

(**) وزارة التربية ـ الكويت .

الاستقـرار والتمرد الـذي ينجم عن مشكلة غياب الهـوية السيـاسية وغيـاب الـدولـة. فالوطن بمفهومه الكامل، أو المتكامل، ارضا ودولة، هـذا الوطن الـذي ينتمون اليـه، وينتمي اليهم، وترسّخت جذورهم فيه، ويعتمد مصيرهم عليه، ويرتبط ارتباطا حتميا به، في حكم الغائب او المغيّب عمدا، مع انه موجود من الناحيـة الظاهـرة، وتصافـح عيونهم صفحاته صباح مساء. ومن هنا تولد لـديهم هذا القلق الكيـاني، بأهميـة تحقيق الوجود وتـرسيخه. يقـول العالم اليـاباني كـورودا: «ان الشيء الغريب في هؤلاء الـطلاب، مقـارنـين بغيـرهم، من طـلاب البـلاد الأخـرى، هـو بـالتـأكيـد سيـطرة فكـرة قـوميتهم عـلى بؤ رة شعورهم»(١).

كـما يعاني هؤلاء الـطلاب من مشكـلات الاقتـلاع المستمـرة من هـذا الـوطن، والتغريب او الاغتراب عنه، في استراتيجيـة صهيونيـة متكاملة قـوامها سيـاسة احتـواء اقتصـادي واستيـطان استعمـاري، الـذي هـو في حقيقتـه عنف بنـائي Structural violence(٢). كل هذا فضلا عن سياسة التذويب والتخـريب والتمزيق الاجتماعي، والغزو السياسي والفكري والاعلامي، ومحـاولات غسل الـدماغ المستمـرة على جميـع الصعد، وبمختلف الوسائل. يقول تقرير لمجلة شؤون فلسطينية:

« إن المواطن الفلسطيني في المناطق المحتلة يقع حاليا فـريسة لحـرب نفسية تتكـون اسلحتها من الاحتلال والاعتقال والارهاب والتخويف والتهديد، وتتوجه هذه الحرب إلى تركيبه الفكـري، حيث تتنازع بنيته الفكـرية عـدة جهات تتكلم معـه بلهجات مختلفـة وأساليب متعـددة (اذاعة - تلفـزيون - جـريـدة - اشـاعـة - تحقيق بـوليس - تـوقيف - استجـواب الـخ، تشتـرك جميعهـا في الغـاء هـويتـه الفلسطينية »(٣).

على هذا، فقد طوّر هؤلاء الطلاب نفسية خاصة تتميـز بالاحبـاط، الذي يـولد التطرف. والذي تكشف الدراسات الموقفية Attitudinal studies ان المتعلمـين وذوي المستوى السياسي المركب يميلون اليه(٤) ويجدونه وسيلة لتحقيق الذات(٥).

وليس بلا مغزى ان البروفيسور جوناثان هوفمان، العالم النفسي في جامعة حيفا،

---

(١) Yasumasa Kuroda, «Young Palestinian Commandos in Political Socialization Perspective,» *Middle East Journal*, vol.26, no.3 (Summer 1972), p.265.

(٢) علي سعود عطية، « توازن النقائض في خريطة الشرق الأوسط السياسية، » مجلة العلوم الاجتماعيـة (الكويت)، (آذار / مارس ١٩٨٢)، ص ٢٦٧.

(٣) انظر: **شؤون فلسطينية**، (نيسان / ابريل ١٩٧٢)، ص ١٢٩ - ١٣٠.

(٤) Kuroda, «Young Palestinian Commandos in Political Socialization Perspective,» p.265.

(٥) مقابلة مع د. عبد العزيز القوصي، في: الوطن (الكويت)، ٢٠/ ١٢ / ١٩٨٤.

يحذّر من تصاعد موجة الراديكالية لـدى الجيل الفلسـطيني الجديـد، وارتباطـه بمنظمـة التحرير الفلسطينية(٦) . .

وتتسع دائرة هذا التطرف في رأي السيدة صائغ لتشمل الجماهير الفلسـطينية في الوطن المحتل بمجملها(٧).

ومن الـطبيعي ان هـذا الاحبـاط الـذي يجـد لـه غـطاء نـظريـاً في التـطرف الايديولوجي والسياسي، لا يجد له مقـابلا مـوضوعيـا الا في العنف والمقاومـة الماديـة، فهذه، ليست الا مصادر للتنفيس او التقليل من هذا الاحباط الذي تراكم منذ سنين. ومن هنا جاء الانتماء الى منظمـات المقاومـة باعتبـارها مصـدر علاج لهـذا الاحباط(٨). ويزيد في تعميق هذا التوجه بصورة مستمرة، الاسرائيليون، فهم الذين يذكون مِرْجَل الغضب لدى هؤلاء الطلاب، الى درجة الغيظ، كما انهم يحـولون الكـراهية الى حقـد عميق. يقـول محمد ملحم، رئيس بلديـة حلحول المبعـد، والذي هـو مدرس ومـربٍ أيضا: «إذا كان الاسرائيليون يحاولون خلق الغضب، فإنهم قد نجحوا. فإن اطفال المدارس الذين لم يكونوا في السابق، متشددين وكارهين، أصبحوا الان كذلك»(٩).

آيـة الأمر ان هؤلاء الـطلاب يعانـون إضافـة الى ما مـر، من الشعـور بـالأسى والضيـاع كما يعـانون من «التضخم الانفعـالي»، كمـا يشعـرون بغياب الامن والحـرية والعدالة، تكشف عن ذلك بصورة جلية رسوم الاطفال النازحين في مخيم البقعة(١٠).

وقد افرزت هـذه النفسية الميـل الى التحدي، واخـذت اشكال الميـل الى العنف والمغامرة ومجابهة المصاعب، وتوجهت في عنفها الى العدو، لتجابه عنفـه وقمعه الـواقع عليهـا، بعنف مقابـل. ومن هنا ـ ضمن عـوامل اخـرى ـ جاءت محـاولات التصـدي للعدو، والدخول معه في معارك مجابهة غير متكـافئة، ومعـروفة النتـائج، اشبـه بمعارك سيزيف ضد الآلهة الاغريقية الشريـرة! ولعله من هنا جـاءت تسميتهم، ايضا «وكـلاء

---

(٦) *The Middle East,* (November 1978), p.30.

(٧) Rosemary Sayigh, *Palestinians: From Peasants to Revolutionaries,* A people's history record by Rosemary Sayigh from interviews with camp palestinians in Lebanon, with an Introduction by Noam Chomsky (London: Zed Press, 1979), 206 p.

(٨) Kuroda, «Young Palestinian Commandos in Political Socialization Perspective,» p.262.

(٩) Jonathan B. Gans, «Journey to the Occupied West Bank,» *Journal of Palestine Studies,* vol. 8, no.4 (Summer 1979), p.66.

(١٠) هاني حوراني، «دراسة في رسوم اطفـال النازحـين الفلسطينيين،» **شؤون فلسطينيـة**، (كانـون الثاني / يناير ١٩٧٢)، ص ١٧٢.

النضال Agents of struggle»[11]. واشتهر في العالم، ما يعرف بثورة الحجارة، يقوم بها اطفال لم يتجاوزوا العاشرة في غالبهم، كما اشتهر ايضا اطفال الآر. بي. جي. من اشبال الفدائيين.

وقد تعدى الامر في هذه النفسية الى محاولة فلسفة التطرف والعنف والمقاومة وتنظيرها. وقد كان للمعلمين دور كبير في توجيه الطلاب نحو قضيتهم الوطنية. فالمعلم في نظر بعض الدارسين هو السلطة الادبية الأولى، ويتأثر بها الطلاب أكثر من اية جهة اخرى[12]. كما ان كثيرا من المعلمين بسبب من معاناتهم الوطنية، وجراحاتهم الراعفة نقلوا افكارهم وتوجهاتهم، او انهم اورثوها طلابهم. يقول احد المراقبين: «استطيع القول بكل اعتزاز، ان المدرسين اثبتوا انهم مدرسو كوادر، خرجوا شبانا يتحدّون الاحتلال»[13].

كما لعبت منظمات المقاومة دورا كبيرا في هذا التوجه نحو العنف الثوري وتربية الاجيال على مفاهيم في التحرير وقدسية الأرض واهمية الحرب الشعبية طويلة المدى... هذه التوجهات التي شكلت جوهر البناء السياسي والثقافي والعقائدي لابناء الارض المحتلة وبخاصة الشباب[14]. وليس بلا مغزى ان حركة فتح كحركة فدائية، والتي تبنت آراء فرانز فانون في العنف، ذلك العنف الذي يأسو الجراح، كما تأسوها حربة «أخيل»، العنف الذي يخلق، العنف الذي يبدع، ذلك «الغضب المجنون» الذي يمكن للمواطنين من خلاله، أن يصبحوا رجالا[15]، تحظى بالقسط الاكبر من هؤلاء الطلاب. وتجد لها مؤيدين في الأرض المحتلة، كما هي في المهاجر في المانيا وامريكا وغيرهما من جهات العالم المختلفة[16].

---

(١١) Sabri Jiryis, «The Arabs in Israel,» *Journal of Palestine Studies,* vol.8, no.4 (Summer 1979), p.53.

(١٢) Kuroda, «Young Palestinian Commandos in Political Socialization Perspective,» p.264.

(١٣) انظر: تقرير **شؤون فلسطينية**، (كانون الأول / ديسمبر ١٩٨١)، ص ٢٠٢.

(١٤) انظر: Bard E.O'Neil, *Armed Struggle in Palestine: A Political Military Analysis,* Westview Special Studies on the Middle East (Boulder, Colo.: Westview Press, 1978), p.16; Edgar O'Ballance, *Arab Guerilla Power, 1967 - 1972* (London, 1974), p.117, and Kuroda, «Young Palestinian Commandos in Political Socialization Perspective,» p.264.

(١٥) Emile Nakhlah, «The Anatomy of Violence: Theoretical Reflections on Palestinian Resistance,» *Middle East Journal,* vol.25, no.2 (Spring 1971), pp.185- 186.

(١٦) David Hirst, *The Gun and Olive Branch: The Roots of Violence in the Middle East* (London: Faber and Faber; New York: Harcourt, 1977), p.275.

وشبيه بفتح، ولكن على نطاق أقل، انتهاء الطلاب الى المنظمات الفدائية، التي تنادي بالثأر والوحدة والتحرير والعودة. كما ظفرت كثير من الحركات السياسية الراديكالية ذات التوجه الجهادي او النضالي، مثل الحركات الاسلامية، واليسارية، بقطاع ليس بقليل من هؤلاء الطلاب.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل انه يمكننا القول ان هؤلاء الطلاب، شأنهم شأن كثيرين من طبقة الانتلجنسيا الفلسطينية، اعتنقوا - بسبب من عمق وخطورة التحدي الواقع عليهم - كل ما انجزته العقول الاوروبية من ايديولوجيات في القرنين الاخيرين.

ومهما يكن من امر فإن الطلاب في مجملهم يشكلون نخبة جديدة، نخبة مضادة للنخبة التقليدية، في المجتمع الفلسطيني، وتنطبق عليهم في هذا التصنيف، النظرية الجدلية لدى هيغل؛ كما أنهم بحسب نظرية الأجيال الانتقالية Transitional generations، يؤثر عليهم تيار التحديث - كما يذهب هدسن - أكثر من غيرهم(١٧). ومن هنا فهم كتيار حديث لا يؤمنون، في غالبيتهم، بالعائلة، او الحمولة أو العشيرة كمؤسسة مركزية، كما لا يعتمدون على الملكية الفردية بمقدار ما يعتمدون ويؤمنون بالمؤسسة العامة أو المركز كالدولة، وأنها هي الحقيقة والأصل، بينما العائلة أمر ثانوي. كما أنهم يؤمنون بالجهد الفردي والتفوق على الذات، واهمية تطبيق مبادىء العدالة والمساواة، ويعارضون مبدأ الوساطة والاستزلام.

فالطلاب اذن - كما يصفهم ستوكمان - جزء من المؤسسة الحديثة (New establishment) في الأرض المحتلة، وهي مؤسسة تُعلي من شأن الانسان العادي العامل، أو الفلاح، أو الطالب، أو الموظف، ولا تعير - بل لعلها تحتقر - الطبقات المترفة التقليدية وتعتبرها شيئا ولّى وانتهى. وهو يعزو قيامها، في جزء كبير منها، الى دور الانتلجنسيا الفلسطينية «التي احدثت تغييرا بين القرويين في نظرتهم الى القيادة المثالية، فمن «يعرفون اكثر» هم المرشحون الملائمون ليحلوا محل القيادة التقليدية. وليس بالضرورة ان يكون هؤلاء اعضاء في العائلات الكبيرة او فروعها»(١٨).

ويوضح عزيز شحادة، وهو محام ومثقف من الضفة الغربية الأثر الدرامي لهزيمة

---

(١٧) Michael C. Hudson, «The Palestinian Arab Resistance Movement: Its Significance in the Middle East Crisis,» *Middle East Journal*, vol.23, no.3 (Summer 1969), p.297.

(١٨) I. Stockman, «Changing Social Values of the Palestinians: The New Outlook of the Arab Peasant,» *New Middle East*, no.9 (June 1969), p.20.

١٩٦٧ ومجيء الاحتلال الاسرائيلي، في هذا التغير السياسي والاجتماعي:

«لقد مزقت حرب حزيران كل انماط الحياة القديمة ومثلها. وقد تعرض البناء الاجتماعي بكامله للتحدي. وقد وضعت جميع القيم والقناعات القديمة على المحكّ. فلقد وضح لكل عين ماذا صنع التقدم لدى اليهود. لقد كان هناك خطأ ما. ومن هنا فقد انتكست القيم و المثل والنظم في المجتمع»(١٩).

ومن ناحية اخرى، فقد شكل ظهور منظمة التحرير الفلسطينية، كنقيض لهذا الاحتلال، وكمؤسسة لجميع الفلسطينيين، دون تمييز طبقي او اجتماعي من أي نوع، مركز استقطاب كبير لمشاعر هؤلاء الطلاب، وترسيب عواطفهم نحوها. كما كان لهذه المنظمة وفصائلها الفدائية دور كبير في التسييس الاجتماعي Political socialization لهؤلاء الطلاب(٢٠).

ولعل مما يزيد في عمق هذا الانتماء لدى الطلاب للمؤسسة العامة او القضية.. أكثر من الانتماء لقطاع أو فئة معينة، الانتماء للوطن، أكثر من الانتماء لفئة من المواطنين، الجذور التاريخية للقضية الفلسطينية كقضية فريدة وتاريخية، كان للطلاب فيها دورهم الواضح طوال الحقب والمراحل، في العصر الحديث.

فقد عقد الطلاب الفلسطينيون، اول مؤتمر لهم في ايلول/ سبتمبر ١٩٢٩ في نابلس، وتلته مؤتمرات اخرى في فلسطين، خرجت بقرارات طالبت فيها أن يكون الكفاح ضد بريطانيا باعتبارها التحدي الرئيسي، كما يجب مقاطعة اعمالها رسميا، والعمل على منع تسرب الأراضي لليهود، ودعم الاقتصاد العربي(٢١).

وليس بلا مغزى ايضا ان الصحف العربية في فلسطين في الثلاثينات من هذا القرن دعت الأحزاب الى وضع برامج لتدريب الاطفال والشبان على الحياة الخشنة وحمل البنادق(٢٢). وقامت من هؤلاء الشبان فرق الفتوة، وهي فرق شبه عسكرية قامت بدور الفرق المساعدة للحركة الوطنية او اليد الضاربة لهذه الحركة(٢٣).

---

(١٩) Aziz Shehadah, «The Palestine Demand is for Peace, Justice, and an End to Bitterness,» *New Middle East,* (August 1971), p.22.

(٢٠) Kuroda, «Young Palestinian Commandos in Political Socialization Perspective,» p.265.

(٢١) نبيل بدران، التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني (بيروت: مركز الأبحاث الفلسطيني، [١٩٦٩])، ص ٢٨٤.

(٢٢) الجامعة العربية (القدس)، (١٧ كانون الثاني / يناير ١٩٣٥).

(٢٣) *Police Appreciation Summary,* FO 371/ 18957 (5 August 1935).

ويُعلي تقرير للمندوب السامي البريطاني من دور الشباب الفلسطيني ونزعتهم الى الانتفاض والمعارضة للقوى التقليدية «ومهما يكن من امر فإن اللجان المحلية لم تكن بأي حال من الأحوال راغبة دائما في تنفيذ تعليمات اللجنة العربية العليا، بل ان اعضاء هذه اللجنة (العربية العليا) انما يجمعهم شعورهم القوي، نحو القضية الوطنية، وهم الى حد كبير خاضعين لنفوذ الشباب والعناصر المتطرفة بينهم (أي الشباب)...»(٢٤).

وقد وصف تقرير بيل هؤلاء الشباب بأنهم «حادّو الذهن» كما انهم لا يتحركون بدوافع اقتصادية، بل انهم يفسّرون حملتهم المقدسة باصطلاحات مستمدة من (قاموس) الصراع والتضحية، وليس باصطلاحات او تعبيرات السلام والراحة والرفاهية(٢٥).

ولقد كانت المدارس، معاقل المظاهرات الوطنية. ويعود دور هذه المدارس في مجال التظاهر السياسي، ومقاومة الاحتلال البريطاني، الى العشرينات. وقد كان لمدرسة النجاح الوطنية بنابلس، ومدرسة روضة المعارف بالقدس، والتي كان لاساتذتها دور بارز في توجيه طلابها بروح قوية متطرفة، دور بارز في مجال التظاهر. وقد برز بشكل خاص في هذه الناحية أكرم زعيتر وعزة دروزة(٢٦). وقد شاركت هذه المدارس، مدارس اخرى في مناطق متعددة من فلسطين مثل مدرسة دار الايتام في بيت المقدس، ومدرسة النهضة الاسلامية، ومدرسة العلوم الاسلامية في يافا(٢٧).

وبحلول نكبة ١٩٤٨، وشعور الفلسطينيين والعرب بعامة، بعمق المأساة، وظهور عملية المراجعة والنقد الذاتي، ومحاولة استدراك ما فات؛ ومع ظهور الاحزاب العربية الراديكالية، وبخاصة العقائدية منها، وبالذات على ارض المواجهة في الضفة الغربية وغزة، ركزت هذه الأحزاب على الطلاب بصورة خاصة. وتحدثنا دراسة امنون كوهين الوثائقية، والتي اعتمد فيها على الوثائق التي استولى عليها الاسرائيليون عام ١٩٦٧ في الضفة الغربية، ان الطلاب كانوا القاسم المشترك الاعظم لدى جميع

---

(٢٤) *High Commissioner to Colonial Secretary,* CO 733/311 (12 September 1936).

(٢٥) *Peel Commission Report: Palestine Royal Commission,* Report CMD. 5479 (July 1937), p.134.

(٢٦) Yehoshua Porath, *The Palestinian Arab National Movement: From Riots to Rebellion,* 2vols . (London: Frank Cass, [n.d.]), vol.1: The *Emergence of Palestinian - Arab National Movement, 1918- 1929* (1974), p.204, vol.2: *The Palestine National Movement, 1929- 1939* (1977), p.136.

(٢٧) *Tegart papers,* (Oxford - St. Antony's College, Middle East Center, BOX I, File 3).

الأحـزاب العقائـدية(٢٨)، ذلـك لأن هذه الأحـزاب ركزت عـلى القضيـة الفلسـطينيـة واعتبرت التحدي الاسرائيلي هو التناقض الرئيسي، ونَحَتْ في توجهـاتها نحـو الوحـدة العربية باعتبارها وسيلة للتحرير.

حتى اذا دخل عقد الستينـات وما جـاء معه من فشـل وحدة مصـر مع سـوريا، وفشل مؤتمر القمة العربية ١٩٦٤ في الحيلولة دون تحويل نهر الاردن، وعجز الاحزاب العربية عن وضع طموحاتها في الـوحدة والتحـرير مـوضع التنفيـذ؛ وبالنـظر ايضا الى نجاح الثورة الجزائرية بالاعتمـاد على سـواعد ابنـائها في المقـام الأول، جرى تحـول في موقف الشباب والطلاب الفلسطينيين نحو اعادة تقويم الـطروحات و المفـاهيم: فبدلا من الوحدة التي لا بـد أن تسبق التحريـر جرى طـرح اهمية التحـرير، وان من ينتـظر تحقيق الـوحدة ليتم عمليـة التحريـر لن يفلح! وعلى هـذا جرى طـرح شعار التحـرير اولا، ومن ثم الـوحـدة وليس العكس. كـما ان هؤلاء الـطلاب الـذين تـوزعـوا بـين التوجهات والأحزاب العربية والاسلامية حاولوا ان يتوجهـوا الان الى تنظيمـات تحتكم إلى السلاح باعتباره الحَكَم والفَيْصل. ويذهب احد المصادر إلى ان مدرسة الرشيـدية، وغيـرها من المـدارس في القدس، والضفـة الغربيـة وغزة، كـان فيهـا، عشيـة حـرب حزيران/ يونيو ١٩٦٧، ما لا يقل عن عشرين تنظيما جميعها تنادي بالتحـرير وتـطالب باستعادة فلسطين المحتلة ١٩٤٨(٢٩).

وعلى هذا جاء الاحتلال الجديد ١٩٦٧ ليحبط النزوع والأمل بـالتحريـر، الذي راود النفوس. وهكذا تحطمت آمال الشباب، وتهاوت كثير من الرموز العربيـة، كما ان هذا الاحتلال جابههم بتحدٍّ جديد! أجل لقد جاء هذا الاحتلال مع ما رافقه من قتـل وهدم وتدمير وتشريد ليزيد الطين بلة، ويـرش الملح على الجـرح الذي لم ينـدمل. من هنا كان ردّ فعل الطلاب ذا طابع مضاعف، أو أنه تحركه عوامل مزدوجة: شعور بالالم على تحرير لم يتم، وشعور بالاسى على وطن آخر خرّ صريعا على اقدام الاحتلال. ومن هنـا أيضا اكتسى ردّ الفعـل هذا، طـابع الثـورة والثورة العنيفـة. ولقـد زاد في إذكـاء عنفوانها القمع الاسرائيلي الـذي لا يرحم، والـذي توجـه الى هؤلاء الطلاب بصـورة رئيسية باعتبـارهم رأس الحربـة في المجابهـة والقوة الصـدامية الأولى. وعـلى هذا وقـع الطلاب في قبضة الحلقة المفرغة العامة، والتي قوامها مقاومة شرسـة للاحتـلال، فقمع عنيف من قبل سلطات الاحتلال، فردّ بعنف على هذا القمع، فـإحباط آخـر وهكذا. يقول د. نصير عاروري:

---

(٢٨) انـظر في اكثر من صفحـة: Amnon Cohen, *Political Parties in the West Bank Under the Jordanian Regime, 1949- 1967* (London, Ithaca: Cornell University Press, 1982).

(٢٩) مقابلة مع د. صبحي غوشة (الكويت)، في ٢٩ / ٤ / ١٩٨٤.

«ان منظور سلطات الاحتلال نحو الفلسطينيين الواقعين تحت حكمها لا يفرق بين طبقة او جنس أو فئة: إن مجابهة هذه السلطات مع المجتمع الاسير مجابهة كلية وشاملة. إنها مجابهة مع أمة كاملة ترفض أن تقبل بأن ترفض وتنبذ. وعلى هذا، فإن هناك حلقة من العنف، تكمن في مثل هذه العلاقة، التي لا يملك فيها الاحتلال، إلا أن يصنّف كل عضو في هذا المجتمع المضطهد، بأنه مشروع ارهابي ومتهم»(٣٠).

القمع الاسرائيلي

وسنتحدث هنا عن هذا النوع من القمع الاسرائيلي، الذي هو السبب الشرطي، بحسب نظرية بافلوف، أوانه يشبه العامل المساعد (Catalyst) في الكيمياء، ينضج التجربة الثورية ويقف وراء ثورة الطلاب والمشكلات المختلفة التي تنبع منها وتأتي معها. وقد أخذ هذا القمع أساليب واشكالاً مختلفة:

ـ القمع البدني والنفسي: لعل احدى الظواهر الرئيسية، أو لعلها احدى آليات ومظاهر الحياة، هي ممارسة القمع البدني والنفسي، العنيفين، نحو الطلاب، من قبل الاحتلال، فمن اطلاق النار على الطلاب، وسقوط قتلى وجرحى، الى اطلاق القنابل المسيلة للدموع، الى الضرب المبرح بالهراوات واعقاب البنادق، الى اخضاع هؤلاء الطلاب الى ضروب من التعذيب الجسدي والنفسي في زنازين الاحتلال، الى درجة صنّفها كثير من المراقبين بأنها «عذاب» Torture بمعناه الحقيقي أو الفعلي. وهنالك حالات كثيرة شاهدها كاتب هذه السطور لطلاب غادروا السجون، وقد اصبحوا هياكل واشباحا، أو بقايا اشخاص، من جراء ما تعرضوا له من تعذيب، وما اخضعوا له من تحقيق رهيب في زنزانات ليس فيها مع الطالب الا الله والمحقق الاسرائيلي، ومن اراد التوسع في هذا الشأن فليقرأ المحامية اليهودية فليسا لانغر وبخاصة في كتابها **بأم عيني** «With My Own Eyes»، وتقرير بعثة الصنداي تايمز «Sunday Times» الى الأراضي المحتلة، وتقارير مراقبين زاروا الأراضي المحتلة ووصفوا ضروب الهول والرعب الذي يتعرض له الأهالي هنالك، وهم الذين اطلقوا عليه هذه الصفات(٣١).

ومما هو جدير بالذكر هنا ان السلطات الاسرائيلية التي تطبق قانون الطوارىء

---

(٣٠) Naseer H. Aruri, «Resistance and Repression: Political Prisons in Israeli Occupied Territories,» *Journal of Palestine Studies,* vol.7, no.4 (Summer 1978), p.48.

(٣١) أنظر مثلاً: *The London Sunday Times*, Insight Report (19 June 1977), and Michael C. Hudson, «The Scars of Occupation: An Eye - Witness Report,» *Journal of Palestine Studies*, vol.9, no.2 (Winter 1980), p.32.

الذي سنه الاحتلال البريطاني ١٩٤٣، تستطيع ان تعتقل اي شخص اعتقالا اداريا لفترات طويلة تتجدد كل ستة اشهر، وانه ليس من المبالغة في شيء القول ان واحدا من كل اثنين من الفلسطينيين قد دخل السجن منذ عام ١٩٦٧[٣٢]. وانه لأمر عادي أن يقابل شاب فلسطيني صديقا له لم يره منذ فترة طويلة، فيخبره بابتسامة غير مرحة انه كان يقضي عطلته في بيت الحكومة[٣٣]. كما ان طلاب الجامعات مثل جامعة بيرزيت والنجاح وبيت لحم وغزة وغيرها، يختفون عادة لأيام قليلة، يتعرضون خلالها للتحقيق والتعذيب البدني[٣٤].

- القبض ليلا على الطلاب في بيوتهم، حيث يهاجم رجال البوليس والمخابرات الاسرائيلية، هؤلاء الطلاب، ويعيثون بأشيائهم وكتبهم وادواتهم فسادا. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن هؤلاء الطلاب يخضعون لعمليات تحقيق، وإبعادات مفاجئة، وسجن لمدة طويلة بدون محاكمة[٣٥].

- هنالك شواهد كثيرة عن عدوان بدني وقع على الاساتذة امام طلابهم، كما ان سلطات الاحتلال كثيرا ما تقتحم الحرم الجامعي، لتحقق مع الطلاب، كما وقع كثيرا في جامعتي النجاح وبيرزيت[٣٦].

- ويتعدى الأمر الى هدم بيوت اولياء امور الطلاب اذا شارك هؤلاء الطلاب، او احدهم في عملية فدائية[٣٧].

ويلخص الصحفي الاسرائيلي داني روبنشتاين بعض ضروب هذا التعسف الاسرائيلي فيقول: «بالرغم من ان العرب قادرون على ادارة امور التعليم بأنفسهم، فإن وجود الادارة المدنية الاسرائيلية ضروري في المواضيع التالية: نقل معلمين وطلاب من مكان لآخر، إغلاق مدارس بعد مظاهرات، تعيين مدراء وإقالتهم لاسباب امنية، مراقبة الكتب وحظر تناول بعضها، كالتي تتضمن تحريضا سياسيا ضد اسرائيل، منح او منع تأشيرات للمحاضرين من جامعات أجنبية

---

(٣٢) *The Middle East,* (November 1978), p.27.

(٣٣) Hudson, Ibid., p.39.

(٣٤) المصدر نفسه.

(٣٥) Seth Tillman, «The West Bank Hearings: Israel's Colonization of Occupied Territory,» *Journal of Palestine Studies,* vol.7, no.2 (Winter 1978), p.78.

(٣٦) «The Mood of the West Bank, Interviews with Three West Bank Mayors: Shak'a, Milhem and Qawasmeh,» *Journal of Palestine Studies,* vol.9, no.1 (Autumn 1979), p.118.

(٣٧) Shabatai Teveth, *The Cursed Blessing: The Story of Israel's Occupation of the West Bank,* trans. from Hebrew by Myra Bank (London: Weidenfeld, [1970]), p.307.

للتدريس في الجامعات العربية، مراقبة المؤتمرات الطلابية، وأشياء أخرى»(٣٨).

وسنورد مَثَلين من هذا القمع يعطيان صورة عنه وعما يتميز به من غياب العدالة واختفاء الانسانية:

المثل الأول تورده جريدة **النيويورك تايمز**، وهي جريدة معروفة بكونها مؤيدة للصهيونية. فهي تروي قصة اسرة فلسطينية، هي اسرة الشوملي، ابعدت عن بيتها في مرتفعات رام الله حيث البيئة الحلوة الجميلة والهواء العليل، لتفرض عليها الاقامة الجبرية في مخيمات اريحا، قرب البحر الميت، التي هجرها اهلها في حرب ١٩٦٧، وحيث الحرارة الشديدة والصحراء القاحلة.

عائلة الشوملي هذه، عائلة من الطبقة الوسطى، وهي من المربّين، وهي عائلة متوسطة، وغير معتادة على معاناة المصاعب. وبسبب من تهجيرها ونفيها فقد فقدت اعمالها ومراكزها. والسيد شوملي، الاب، استاذ في مدرسة ثانوية، وامرأته السيدة جورجيت، مشرفة على رياض الاطفال، وابنته ابتسام، البالغة الرابعة والعشرين من عمرها، مدرّسة ايضا، وابنته الاصغر، رسالة، عشرين عاما، طالبة في الفرشمان في جامعة بيرزيت، بالقرب من رام الله. والابن طارق (سبب المشكلة!)، سبع عشرة سنة، في المستشفى يتعافى من عملية اجريت له لعلاج آلام تسببت له من جراء ضرب ضبّاط اسرائيليين له. فقد «وقفوا عليه ببساطيرهم». لكن الرواية الاسرائيلية تذهب الى ان الفتى وقع عن دراجته، بالرغم من ان احد الضباط اكد ان الضرب قد وقع فعلا.

ولقد قال السيد شوملي «اننا نموت. اننا نموت، اننا لم نفعل شيئا. اذا كان الولد قد عمل شيئا، فهناك محاكم. لماذا تعاقبون كل واحد فينا. انني عربي. انني اقبل حكم محكمة اسرائيلية. ان العالم الحر لن يغلق عينيه عما يجري هنا. انها ليست قضية سياسية، انها قضية انسانية. واذا كان احد اعضاء الاسرة قد عمل شيئا ما، فلماذا ينبغي على كل الاسرة ان تعاني»(٣٩).

والمثل الثاني هو للسيد تيسير عروري، وهو فيزيائي وعضو في كلية الرياضيات في جامعة بيرزيت. وضع تحت الاعتقال الاداري من نيسان/ ابريل ١٩٧٤ الى كانون الثاني/يناير ١٩٧٨، دون توجيه أي تهمة له. ولقد كان اعتقاله يتجدد بصورة روتينية كل ستة اشهر. ولقد احتج على هذا الاعتقال رئيس جامعة بيرزيت، حنا

---

(٣٨) دافار، ٣٠ / ١٠ / ١٩٨١.

(٣٩) Alfred Moleah, «Violations of Palestinian Human Rights: South African Parallels,» *Journal of Palestine Studies,* vol.10, no.2 (Winter 1981), p.23.

ناصر ـ الذي نفي هو ايضا فيما بعد الى لبنان، في ٢٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٧٤ ـ الى الحاكم العسكري. ويقول السيد ناصر بأن الحاكم العسكري رد على احتجاجه بقوله «انه ليس المهم ما قام به السيد عروري، ولكن ما يفكر ان يقوم به». ولقد عرضت السلطات الاسرائيلية بأن تطلق سراح السيد عروري اذا هو وقّع اقرارا يثبت انه هاجر «بمحض اختياره». لكن رفض واستمر معتقلاً ٤٦ شهرا[٤٠].

المجابهة مع الاحتلال

كان رد الفعل الطبيعي للاحتلال واستخدامه ادوات القمع هذه، ان يقع الطلاب معه في مجابهة تكاد تكون يومية ومستمرة. الأمر الذي استهلك كثيرا من جهدهم وصرفهم في حالات ومناسبات متعددة عن العمل الاكاديمي والمدرسي، وأثّر تأثيرا بالغا على تقدمهم في هذا الشأن.

فمنذ الأيام الأولى للاحتلال اصبح الطلاب طليعة للشعب العربي الفلسطيني ورأس حربة في التصدي لهذا الاحتلال. وان أي شخص سيتولى التأريخ للوطن المحتل سيجد ان لهؤلاء الطلاب دورا تاريخيا في مقاومة الاحتلال، ربما اكثر من اية فعالية سياسية اخرى.

فما ان مرّت مرحلة الصدمة، التي استغرقت الشهرين الأولين بعد الاحتلال، حزيران/ يونيو وتموز/ يوليو، تلك المرحلة التي اصابت الناس بما يشبه الشلل امام هذا الحدث الرهيب، الاحتلال، وهزيمة الجيوش العربية بصورة مأساوية ودرامية، ومرة واحدة! كأنها ضربة القدر؛ أقول ما ان مرت هذه المرحلة التي أُرْتِجَ على الناس فيها، ولم يدروا ماذا يفعلون، حتى عادت الصحوة وحصلت الإفاقة من الصدمة، وساعد فيها مشكلة ضم القدس ومشكلات الاحتلال في التعامل مع الهيئة التعليمية، وبالذات حول شؤون المناهج والكتب. وهنا كان للطلاب دور رئيسي في قيادة النضال وتوجيهه ومعاناته.

فبعد أن ضُمَّت القدس كان هنالك، كما تؤكد المصادر، ثورة بالمعنى الحقيقي. وهنا وجد الاسرائيليون أنفسهم، في التيار ـ كما يشهدون هم انفسهم بذلك ـ دون أن يتعلموا فن السباحة، فقد جوبهوا «بموجة الثورة، إضرابات تجارية، مشاكل مواصلات، استعداد لإضرابات المدارس، وبدايات انشطة تخريب»[٤١]. ويتحدث دايان عن هذه الثورة

---

(٤٠) المصدر نفسه، ص ٣٥.

(٤١) Teveth, *The Cursed Blessing: The Story of Israel's Occupation of the West Bank,* p.180.

فيقول: «لقد كانت اكثر الفترات صعوبة في الضفة الغربية، هي شهر ايلول/ سبتمبر وتشرين الأول/ اكتوبر من عام ١٩٦٧، نهاية اول صيف من حكمنا. فقد تلاقى ـ على حربنا ـ كل من رجال الدين ورجال السياسة، ورفعوا راية العصيان والثورة. ولقد كانت مركز هذه الثورة هي نابلس، حيث اعلن اضراب عام، استمر عدة اسابيع. ولقد تميزت بداية الثورة بإغلاق المدارس، كما ان المرحلة الثانية تزامنت مع افتتاح الجمعية العامة في ١٩ أيلول/ سبتمبر. . .»[٤٢].

وقد ساهم اكثر ما ساهم في ثورة الطلاب هذه، المعلمون، وكان اتحاد المعلمين، هو القوة الرئيسية الضاربة بين الفعاليات السياسية المدنية. ولقد كانت اكثر الاضرابات والاحتجاجات قوة تلك التي نظمها المعلمون وساهم في انجاحها قوة طلابهم وفاعليتهم.

وقد وزع المعلمون، بيانا، باسم اتحاد المعلمين يطلب امتناع المعلمين عن التعليم تحت الحكم الاسرائيلي، كما بلغت حركة الاحتجاج قمة جديدة، بإضراب المعلمين يوم ١٩ ايلول/ سبتمبر، وهو يوم افتتاح الجمعيةالعامة للأمم المتحدة. وقد بدا ان الامر في حقيقته ليس سوى اختبار قوة بين المعلمين ووراءهم طلابهم، مع السلطات الاسرائيلية[٤٣].

ومع هذا، فإن الأهالي، بمحض اختيارهم، ومعهم الفعاليات السياسية المختلفة، عدلوا عن الاستمرار في الاضراب، وبخاصة انهم شعروا ان الاحتلال إنما جاء لِيُقيم لا ليرحل، وليس من الطبيعي حرمان الطلاب من تلقي العلم لفترة طويلة[٤٤].

ومع هذا فإن الانتفاضة الطلابية لم تتوقف، وقد تولى قيادتها ابتداء من اول ايار/ مايو ١٩٦٨ ـ حيث تظاهر الطلاب والطالبات في هذا اليوم، يوم العمال العالمي ـ الطالبات. ووقع عبء قيادة الكفاح عليهن بالفعل. فقد اكتشفت السلطات الاسرائيلية ان هناك شبكات سرّية من الشباب الصغار قد تأسست. وقد ارسلت هذه الخلايا رسائل تهديد الى التجار تحذرهم من المتاجرة مع الاسرائيليين[٤٥]. وتضيف المصادر الى ذلك ان شبكات سرّية للطالبات قد بدأت «حرب الطالبات»[٤٦]، وقد

---

(٤٢) Moshe Dayan, *Story of My Life* (London: Weidenfeld and Nicolson, 1976), pp.326-327.

(٤٣) Teveth, Ibid., pp.172- 188 and 291.

(٤٤) مقابلة مع رشدي شاهين (عمان)، في ٤ / ٧ / ١٩٨٤.

(٤٥) Teveth, Ibid, p.197.

(٤٦) المصدر نفسه، ص ٣٣٢.

تزودت الطالبات بآلات طباعة سرية تطبع المنشورات في المدارس او البيوت وتتولى توزيعها. وقد تصاعد دور هؤلاء الطالبات بصورة مستمرة حتى الربع الاخير من عام ١٩٦٨، وكان دورهن هو الدور الاكبر. وفي شباط/ فبراير ١٩٦٨ عمدت السلطات الى القبض على ثماني طالبات لكونهن قد انخرطن في التدريب على «التخريب» وكتابة وسحب وتوزيع منشورات ضد السلطات العسكرية[٤٧].

مجمل القول: لقد كان صوت الاحتجاج الطلابي هو الاقوى والاكثر تأثيرا في هذه الفترة المبكرة من الاحتلال. ولقد توصلت السلطات العسكرية الاسرائيلية الى ان قائد الحركة الطلابية بمجملها، بنين وبنات، في نابلس هو الطالب مكاوي لدّاوي، الذي عمدت السلطات الاسرائيلية بمجازاته بهدم دكان والده[٤٨]. كما ان السلطات الاسرائيلية وجدت ان لا جزاء افضل لهؤلاء الطلاب، وانجح، من ان تعمد الى اغلاق المدارس.

ولقد شهدت هذه المرحلة المبكرة من الاحتلال استشهاد الطالبة شادية ابو غزالة وهي تضع المتفجرات لمجاهدي فتح، المنظمة الفدائية التي انتمت اليها هي نفسها.

وقد استمرت اعمال المجابهة مع الاحتلال عبر السنوات التالية، واستمر الطلاب في تأدية دورهم طليعة مجاهدة وصدامية ومتصدية للاحتلال. وكان لهم دور بارز في انتفاضة ١٩٧٦، التي هزت الأرض المحتلة وكان فيها مظاهرات واضطرابات واضرابات، وبالتالي اعتقال لعشرات الطلاب، وسقوط شهداء منهم: لينا حسن النابلسي[٤٩]. وعندما جرت مبادرة السادات، وزيارة القدس، وما تلاها من مفاوضات كامب ديفيد، كان للطلاب دورهم الكبير في التصدي لها. فقد تظاهرت ضدها جامعة بير زيت، وعقد فيها مؤتمر شعبي، تحت شعار «لا لقرارات كامب ديفيد الخيانية ولمشروع الادارة الذاتية». كما انعقد في جامعة النجاح بنابلس، يوم ١٩٧٨/١١/١٧، مؤتمر شعبي وطني كبير بدعوة من مجلس الطلبة في جامعة النجاح، وقد حضر الاجتماع اكثر من سبعة آلاف مواطن، من الضفة والقطاع، يمثلون مختلف المؤسسات الدينية والخيرية والنقابات والمنظمات والمجالس البلدية والقروية[٥٠].

وقد دفع الطلاب الثمن غاليا مقابل نضالهم ضد قرارات كامب ديفيد ومبادرة

---

(٤٧) المصدر نفسه، ص ٣٠٩.

(٤٨) المصدر نفسه، ص ٣٠٧.

(٤٩) شؤون فلسطينية، (حزيران / يونيو ١٩٧٦)، ص ٣١١.

(٥٠) «اثر الاحتلال الاسرائيلي على الأوضاع السياسية والاقتصادية في المناطق المحتلة»، **الأرض**، (تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٨٣)، ص ١٦.

السادات. فقد اعتقل عدد كبير من الطلاب والاساتذة لتوزيعهم بيانات ضدهما(٥١).

وفي عام ١٩٨٢، وبمناسبة فرض الادارة المدنية، وقيام روابط القرى، كمحاولة لجعلها بديلا عن منظمة التحرير الفلسطينية، التي اصبحت رمزا ونقطة استقطاب كبيرة للطلاب باعتبارها ممثلهم الوحيد، ومعقد الأمل في قيام دولتهم المستقلة، وتقرير المصير. وايضا بمناسبة غزو لبنان، صعّد الطلاب من نشاطهم ضد الاحتلال الى مدى لم يسبق له مثيل في السنوات السابقة. ويذهب احد الدارسين الى ان «٢١ ـ ٢٧ آذار/ مارس كان الاسبوع الاكثر دموية في تاريخ الاحتلال حيث قتل ستة من العرب وجرح ثلاثة عشر»(٥٢). كما كتبت صحيفة **عل همشار** تقول: «منذ تطبيق سلطة الادارة المدنية فقد فاق عدد الذين قتلوا او جرحوا في شهري نيسان/ ابريل وايار/ مايو في الضفة الغربية عدد الذين اصيبوا في المظاهرات خلال الخمسة عشر عاما الماضية»(٥٣).

وقد كان الطلاب، كعادتهم، هم رأس الحربة في هذا التحرك ضد الاحتلال. يقول أورن: «لقد كانت اهم مراكز منظمة التحرير في مقاومة الادارة المدنية في كانون الثاني/ يناير ـ شباط/ فبراير، هي جامعات الضفة الغربية الأربع: بير زيت والنجاح والخليل وبيت لحم»(٥٤). حتى اذا وقع غزو لبنان، حزيران/ يونيو ١٩٨٢، وبعد انقضاء الاسبوع الأول على هذا الغزو، جرت الانتفاضة في الجامعات التي جاءت منها، ولوحدها، المقاومة، وكان جزاؤ ها على ذلك الاغلاق، كما جرى في جامعة بير زيت(٥٥) وجامعة النجاح(٥٦). ولكن هذه الاجراءات لم تمنع الطلبة من الاستمرار في حملتهم على الاحتلال حيث انطلقوا هذه المرة من المساجد التي قامت مقام الجامعات كمراكز تجمع وانقضاض على قوات الاحتلال.

وقد تمخض عن هذه المظاهرات الطلابية التي شهدتها كل من رام الله ونابلس والخليل وبيت لحم جرح خمسة طلاب من جامعة النجاح، بعد ان اقتحم جنود الاحتلال الجامعة ودخلوا مع الطلاب في معركة فعلية استخدم فيها جنود الاحتلال

---

(٥١) *Middle East,* (November 1978), p.25.

(٥٢) Oren, «Horse Shoe in the Glove,» *Middle East Review,* (Fall 1983), p.23.

(٥٣) **الأرض**، (كانون الأول / ديسمبر ١٩٨٢)، ص ١٠.

(٥٤) Oren, Ibid, p.22.

(٥٥) المصدر نفسه، ص ٢٠.

(٥٦) يذكر كاتب هذه السطور أن سلطات الاحتلال عمدت إلى وسيلة عملية لاغلاق جامعة النجاح، وهي وضع الحواجز في الممرات والطرق المؤدية إلى الجامعة للحيلولة دونهم والوصول إلى الحرم الجامعي. وهو أسلوب أرادت السلطات من ورائه عدم التسجيل على نفسها أنها أغلقت الجامعة بقرار رسمي، لا سيما وأنه كان قد سبق لها اغلاق جامعة بير زيت قبل ذلك.

البنادق والرشاشات وردّ الطلبة عليهم بالحجارة! كما جرح ثلاثة طلاب آخرون من طلاب المدارس الثانوية في ١٠/٦/١٩٨٤ واستشهد محمود الاسمر من نابلس في ١١/٦/١٩٨٤[٥٧].

وان من يتابع قصة الاحتلال في الوطن المحتل، يسمع او يقرأ يوميا عن ضروب من نضال الطلاب ضد نقيضهم وعدوّهم، وان المعركة مستمرة بالرغم من الضحايا وعدم تكافؤ الوسائل.

الصراع الذاتي بين القطاعات الطلابية

على الرغم من ان الزخم الرئيسي للحركة الطلابية توجه نحو الاحتلال، مما جرى الحديث عنه كتحد كبير ومشكلة كبرى تستهلك جزءاً كبيرا من طاقة الطلاب، يدفعون فيها ضريبتهم نحو الوطن، ولو على حساب تقدمهم العلمي والأكاديمي. بالرغم من هذا، فقد عانت الحركة الطلابية من مشكلات ذاتية، ذات علاقة بتكوينها نفسه، كما انها ذات علاقة بضخامة التحدي الواقع عليها، وكون هؤلاء الطلبة، شأنهم شأن كثير من الفعاليات الوطنية، يقعون في مجال التأثير للاحتلال وما يفرضه على الخريطة العامة، والسياسية بصورة خاصة، من آثار سلبية. ولعل من ابرز عوامل الضعف الذاتية لهذه الفعاليات الطلابية ما يلي:

- تغليب التناقض التنظيمي والفردي والخاص على التناقض الرئيسي والعام احيانا، وهذا يظهر على مستويين:

المستوى الأول، هو صراع الطلاب المؤازرين لفصائل المقاومة، بعضهم مع بعض. هذا الصراع الذي يأخذ شكل التنافس الحاد على الدعوة والدعاية وتنظيم الانصار في الأوساط الطلابية، ويصل حده بمناسبة توزيع المقاعد في المجالس الطلابية، وممارسة الانتخاب لهذه المجالس، في الجامعات والكليات والمعاهد. كما انه يأخذ شكل عدم النضوج، في الممارسات الوطنية والسياسية، بمعنى تفجير التناقض مع العدو وجر الآخرين الى صراع معه، لأي سبب، ودون تنسيق عام بين اجنحة الحركة الطلابية، الأمر الذي يحرم هذه الممارسات من تأدية دورها وتحقيق غرضها الذي تهدف اليه. وقد لاحظ كاتب هذه السطور، كما شهد بذلك كثير من المراقبين والعاملين في الجامعات والكليات والمعاهد، ان كثيرا من الفصائل، وبخاصة التي ليس

---

(٥٧) قارن السفير (بيروت)، ٩/٦/١٩٨٢، مع: **شؤون فلسطينية**، «التحركات الوطنية في الأرض المحتلة إبان الغزو الاسرائيلي للبنان،» العدد ١٣٤، (كانون الثاني / يناير ١٩٨٣)، ص ١٥٠.

لديها مؤيدون كثر، تعمد الى المزايدة الوطنية، ولأسباب فردية وخاصة، احيانا كثيرة، اذ انها تلجأ الى مجابهة دوريات الاحتلال ووضع الحجارة الكبيرة او المتاريس، في طريقها ثم رشقها بالحجارة، وزج الطلاب الآخرين في المجابهة، الأمر الذي يدفع هذه الدوريات الى الرد كما تفعل عادة بإطلاق الرصاص أو قنابل الدخان، وفرض الحصار على المؤسسة التعليمية بعد تطويقها، وكثيرا ما تعمد الى اغلاقها فترات طويلة، وبذلك يحرم الطلاب في مجملهم من تلقّي العلم. كما ان الجامعات والكليات والمعاهد يتقلص دورها كمنبر وطني، من المفترض فيه ان يحتضن المناسبات الوطنية، ويشعر الاحتلال باغتصابه وظلمه.

والمستوى الثاني، هو صراع الطلاب من انصار فصائل المقاومة في مجملهم، ممن يجمعهم تحالف تحت مظلة منظمة التحرير الفلسطينية، مع الطلاب الآخرين وبالذات طلاب الحركة الاسلامية الذين ينأى بهم توجههم العقائدي عن الانضمام الى التحالف الأول. ليس هذا فقط، وإنما صراع الفعاليات السياسية والقوى الوطنية بعامّة، من خلال الجامعات أو على ارضية الجامعات، والذي يتجسد اكثر ما يتجسد في الصراع بين فصائل المقاومة من ناحية، وطلاب الحركة الاسلامية من الناحية الثانية، باعتبارهما نقطتي استقطاب رئيسيتين على الساحة الاكاديمية، تختفي وراءهما قوى وفعاليات كثيرة.

وحتى نلمّ بهذه المشكلة على حقيقتها لا بد من البحث في مشكلة الجامعات في الضفة الغربية وغزة، هذه الجامعات التي تطورت مع الزمن الى مسرح تتم عليه ضروب شتى من الخلافات الطلابية الذاتية والمحلية على حساب الصراع الذي ينبغي ان يكون ضد التناقض الرئيسي، وهو العدو المحتل. كما انها تتم ايضا على حساب العملية التربوية. ولو ان هذا ايضا لم يفقدها دورها الرئيسي كقلاع ضد الاحتلال، وان كان أثّر عليه سلباً تأثيرا ليس بالقليل.

فقد ولدت الجامعات في النصف الثاني من عقد السبعينات، مسيّسة من زاويتين؛ الزاوية الأولى، هي الزاوية العربية: فقد انقسم الناس ازاء انشائها الى قسمين، قسم مؤيد وقسم معارض. فمنذ عام ١٩٧١ رافق فكرة ظهور الجامعات تياران: التيار الأول مؤيدون وعلى رأسهم عزيز شحادة وحمدي كنعان ومحمد علي الجعبري. والتيار الثاني، معارض، يقف في وجه اقامة الجامعات، وهم: انور الخطيب، محافظ القدس في العهد الاردني، ومفتي القدس سعد الدين العلمي، والرئيس السابق للبرلمان الأردني حكمت المصري من نابلس، وعبدالرحيم الشريف من الخليل، وعبدالرؤوف الفارس من طلوزة.

ويلاحظ هنا ان انصار الاردن هم الذين وقفوا في طريق نشأة الجامعات، من اجل ان لا يعززوا مبدأ الانفصال او الاستقلال عن الأردن، تقول صحيفة **معاريف** «ان العزف على وتر القومية العربية هو الذي يوجه اولئك الذين يعارضون اقامة الجامعة»(٥٨).

واما الزاوية الثانية فهي الزاوية الاسرائيلية، التي عندما وافقت على مبدأ اقامة الجامعات، كان التفسير انها تريد ان تحجب الطلاب عن الالتحاق بالجامعات العربية، حتى لا يتعرضوا لتأثيرات سياسية «غير مرغوبة»، وحتى لا تتاح لهم الفرصة للالتحاق بالمنظمات الفدائية. على أن هذا المحذور تحوّل الى محذور آخر عندما قامت الجامعات في النصف الثاني من عقد السبعينات، وتحوّلت بسرعة لبؤر ومراكز لتجمعات وطنية سياسية او مسيّسة، تمارس ضروبا متنوعة من النشاط السياسي والوطني المختلط بالعنف: مظاهرات، اعتصامات، مهرجانات، فضلا عن ندوات التوعية السياسية والارشاد القومي. يقول احد الدارسين: «ان الاحتكاك (بالسلطات الاسرائيلية)، يحدث، لأن الكليات (والمدارس الثانوية ايضا) هي مراكز للحرية الثقافية، وتحت الاحتلال، لا بد ان الطلاب في النتيجة سيطوّرون معارضة سياسية وعداء ـ ولكن ليس لأن الاداريين (في هذه الجامعات والمدارس) يشجعون على ذلك»(٥٩).

ولقد تمكنت بعض هذه الجامعات، وبخاصة جامعة بيرزيت، التي تصفها سلطات الاحتلال عادة بأنها «مركز الزنابير»، ومن ثم جامعة النجاح، من تكوين آراء ونشر دراسات وارساء توجهات، وتيارات في المجابهة والصمود(٦٠).

اكثر من هذا، لقد أصبحت الجامعات بما تملك من ميزانيات، وبما هي مراكز تجمعات بشريّة شابة، وبالنظر لتوزعها الجغرافي على ارض الوطن من الشمال الى الجنوب، وبما لها من دور في الاشعاع الفكري والثقافي، والقيادة السياسية، مراكز استقطاب وطنية وسياسية كبرى، تدور من خلالها المعارك السياسية الخفية والمعلنة، على المستوى الذاتي والمحلي، مما لا نستطيع فصله عن تأثيرات الاحتلال، والقوى السياسية العربية والغربية الأخرى. وقد ساهمت في هذه المعارك مختلف الفعاليات السياسية والشخصيات الوطنية بمختلف ميولها التقليدية، والمعتدلة، والراديكالية، وبمن يقف وراء كل منها من قوى مساندة ومؤيدة. فبينما نجد الصراع في جامعة النجاح على مستويين: مجلس الامناء، ومجلس الطلاب، في المستوى الأول، يدور عراك سياسي له جذور في العائلة والتوجه السياسي العام، بين المصري والشكعة، وكلاهما من نابلس

---

(٥٨) شؤون فلسطينية، (تموز / يوليو ١٩٧١)، ص ١٧٢.

(٥٩) Hudson, «The Scars of Occupation: An Eye- Witness Report,» p.41.

(٦٠) مقابلة مع حنا ناصر (عمان)، في ٨ / ٧ / ١٩٨٤.

ومن أقوى عائلاتها، ويلخص احيانا بأنه تنافس بين الجامعة والبلدية باعتبارهما قاعدتين لشخصيتين متنافستين حكمت المصري وبسّام الشكعة . وفي المستوى الثاني ، مجلس الطلاب ، يتصارع اليمين واليسار ، وبصورة أدق ، طلاب الكتلة الإسلامية والاخوان المسلمين ، والطلاب من أنصار المنظمات .

أمّا في جامعة الخليل ، فإنّ الصراع أخذ شكل التنافس بين أنصار عائلة الجعبري ، احدى أقوى العائلات ذات العصبية الكبيرة في الخليل ، والوطنيين . ومن المعروف أن الجامعة قامت بجهود آل الجعبري بالتعاون مع السلطات الاسرائيلية . وعلى هذا فقد اعتبر المعسكر الوطني « معسكر الشباب » من مهماته تحرير الجامعة من نفوذ آل الجعبري . ولعلّه نجح إلى حد كبير . آية ذلك ابتعاد الجامعة عن التأثير الاسرائيلي وانضمامها إلى اتحاد الجامعات العربية . ولعلّها من هنا ، أيضاً ، تعرضت للنقمة الاسرائيلية ، وجرى اقتحام حرمها من قبل المستوطنين الاسرائيليين وقتل الطلاب فيه عام ١٩٨٣ .

وفي غزة يتصارع التيار الإسلامي بزعامة الشيخ محمد عواد ، مع اليسار بزعامة د. حيدر عبد الشافي ، على النفوذ من خلال السيطرة على جامعة غزة الإسلامية ، يتصارعان صراعاً شرساً يشغلهما جدياً عن العدو المشترك[٦١] .

ولعلّ أهم ما تمخض عنه هذا الصراع الداخلي ، الذي رافق الجامعات منذ ولادتها تقريباً ، والذي تسهم فيه قوى متعددة داخل الجامعة وخارجها ، هو تعميق جذور الخلاف بين معسكري الجامعات الرئيسيين ، معسكر الطلاب من أنصار المقاومة والذي يطلق على نفسه عادة معسكر الوحدة الوطنية ، ومعسكر الطلاب من انصار الحركة الإسلامية . أو اننا نستطيع القول انه أبرز مظاهر هذا الصراع ، أو أحد أهم جوانبه ، ووجهه التطبيقي والعملي الذي لدينا عليه أمثلة كثيرة في جميع الجامعات والكليات والمعاهد تقريبا يثيره ويحركه خلافات عقائدية ، وبالذات الخلاف بين الإسلام والماركسية التي تحالفت مع القوى الوطنية . فضلاً عن مناسبات دورية تزيد من تأجيجه ولا سيما احتفالات هذه الفئات بمناسباتها الخاصة وذكرى أيام معينة عزيزة عليها. ولعلّ مما يساعد في تأجيج هذا الصراع أن هذه الجامعات بالرغم من خطها الوطني والقومي العريض ، تضيق عن الاستيعاب أو التنسيق مع العناصر المتدينة والتي

---

(٦١) انظر مقابلة مع روحي الخطيب (عمان) ، في ٤ / ٧ / ١٩٨٤ ، وانطباعات كاتب هذه السطور الذي عمل عميداً لشؤون الطلاب في جامعة النجاح الوطنية ـ نابلس . انظر أيضاً : **شؤون فلسطينية** ، (شباط / فبراير ١٩٨٠) ، ص ١٦٨ .

أصبحت مزاحما ومنافسا غير قليل الأثر بالنظر إلى عمق جذور التيار الديني على أرض فلسطين ، وبالنظر الى أن هذه العناصر ركبت موجة الصحوة الإسلامية وتصاعدت قوتها مع تصاعد قوة هذه الموجة . وتأتي مشكلة التنافس على الانتخابات على مجالس الطلبة التي تعقد دورياً في كل جامعة وكلية ومعهد وكل سنة لتزيد في حدة التنافس والخلاف ، وبخاصة أن العناصر الإسلامية تمكنت أكثر من مرة ، وفي أكثر من موقع من الفوز على منافسيها من المعسكر المؤيد لفصائل المقاومة ومنظمة التحرير مجتمعين . يقول احد التقارير : « ان الشباب الذين يلعبون بفكرة الأصالة الاسلامية ، يبرزون أيضاً في جامعة بير زيت ، وجامعة أخرى تتوسع كالكمأة تحت رعاية العائلات الكبرى في نابلس . ان المشاجرات على التعليم (بالرغم من التوصل الى الحل الوسط) بين رئيس بلدية غزة المحافظ السيد رشاد الشوا ، والرئيس غير الرسمي للجناح اليساري د. حيدر عبد الشافي ، أدت إلى أن تحرق عصابة من الشباب مكتب الهلال الأحمر وعيادة د. عبد الشافي والشقق التي تقع فوقها »(٦٢) .

وحتى هذه اللحظة ، فإن الفئات الطلابية من المعسكر الأول لم تستطع حلّ مشكلتها مع هؤلاء المتدينين ، بالرغم من التحالفات التكتيكية التي تقيمها بعض فصائل المقاومة، وبخاصة فتح، معهم . وهؤلاء المتدينون من جانبهم أيضاً ، لا يبدون رغبة قوية في الانضواء في اطار بروتوكول وطني يوحد الجهود وينسق الأنشطة ضد العدو المشترك ، وينقذ هذا المرفق الحسّاس ـ الجامعات ـ مما يجري عادة من صراع بين هؤلاء الطلاب ، سواء على مستوى الفصائل نفسها ، أو على مستواها مجتمعة ، مع أنصار الحركة الاسلامية ، مما له علاقة أيضاً بالمستوى الوطني العام ، الذي يشمل الفعاليات السياسية والقوى الوطنية الاخرى .

غاية الأمر أنه يبقى علينا أن نقول انه لا انقاذ للحركة الطلابية من صراعها الداخلي إلاّ بالسير على استراتيجية التوحيد ، وأخذ جميع أطراف المعادلة السياسية والوطنية بالاعتبار . ولعلّ هذه الاستراتيجية تستمد أهميتها من كون الوحدة وضم الصفوف هي القاعدة الأساسية لحشد جميع الطاقات والتيارات نحو التناقض الرئيسي والعدو المشترك ، الاحتلال الاسرائيلي .

وتستمد هذه الاستراتيجية أهميتها ، إذا نحن أدركنا أن فترة الصراع الطلابي بوجهه العام ، من أنها هي التي شهدت اجهاض العصيان الوطني في ربيع ١٩٨٢ ، والذي قصدت منه منظمة التحرير مع الفعاليات السياسية الوطنية ، الانتقال الى مرحلة اشعال الثورة في الضفة الغربية وغزة . ولقد استتبع هذه ، الهجوم على معقل

---

(٦٢) «Views From Abroad,» *Journal of Palestine Studies*, vol. 9, no.4 (Summer 1980), p.180.

المنظمة في لبنان ، لقطع دابر الخطر ، وقطع رأس الأفعى ، كما تعودت الآلة الاعلامية الاسرائيلية أن تقول . يقول موشى جاك « ان اسرائيل نسفت خطة وضعتها منظمة التحرير الفلسطينية لإثارة العصيان المدني في المناطق المحتلة ، وحاولت أن يكون توقيته مرافقاً للجلاء الاسرائيلي عن سيناء ، لكن السلطات الاسرائيلية تمكنت من افتراس أوراق منظمة التحرير الفلسطينية ، عن طريق تسبيق موعد المواجهة ، قبل أن تتمكن المنظمة من السيطرة على جميع القوى في يهودا والسامرة »(٦٣) .

أجل، ان الصراع الداخلي الذي كان يقف أحياناً على حافة اثارة نوع من الحرب الأهلية المحدودة ، وكانت مسارحه ومشاهده الرئيسية محاريب الجامعات والكليات والمعاهد ، والذي جرف معه كثيراً من الفعاليات السياسية والقوى الوطنية، هو الذي أسهم إلى حد كبير في امتصاص الزخم الوطني أو الوقوف بالانتفاضة الوطنية دون أن تبلغ غاياتها وتحقق أهدافها ، عام ١٩٨٢ .

مشكلات أكاديمية وفنية

أفرزت العوامل والظواهر السابقة ، مثل القمع الاسرائيلي والتصدي له بعنف ، فضلاً عن السيكولوجية الخاصة ، والمشكلات الذاتية للطلاب ، أفرزت مشكلات أكاديمية وفنية متعددة . ولما لم يكن من شأننا البحث في هذه المشكلات بصفتها العامة ، وانما من حيث علاقتها بالطلاب ، وفي اطار معالجتنا للمشكلات العامة لهؤلاء الطلاب تحت الاحتلال، فإننا سنتناولها على هذا الأساس :

ـ المناهج والكتب المدرسية : تعاني المناهج في المدارس والكليات والجامعات من عدم وجود فلسفة تربوية متكاملة ، تحدد الرسالة التربوية وأبعادها التي ينبغي أن تكون عليها تحت الاحتلال ، وتحسم كثيراً من الخلافات الفكرية بين الطلاب أنفسهم ، وتحدد لهم مسيرة النضال . فالقضية الفلسطينية ، على سبيل المثال ، لا يجري التركيز عليها بالشكل الكافي في الجامعات ، هذه الجامعات التي لا تزال تطبق فيها المناهج التقليدية التي تطبق على الأكثر ، في الجامعات الأردنية . كما يغيب عن هذه المناهج والمقررات الدراسية ، موضوع التنمية ، وهو الموضوع الأهم بالنظر لسياسة الاحتواء الاقتصادي الاسرائيلي والغزوة الاسرائيلية العامة التي تركز على السياسة والاجتماع والنفس أيضاً . كما تغيب أيضاً الثقافة الثورية في المناهج ، والمنهج التربوي الموحد . الأمر الذي يجعل الطلاب يبحثون عنه في مصادر أخرى بدلاً من أن يأخذوه بشكل

---

(٦٣) « الوطن المحتل والمراهنات الصهيونية الفاشلة ، » الأرض ، (نيسان / ابريل ١٩٨٢) ، ص ٥ .

منهجي ومدروس . ليس هذا فقط ، وإنما تعاني المناهج أيضاً من التدخل اليهودي كما تعاني الكتب والمراجع من الرقابة اليهودية(٦٤) ، كما أن الاستراتيجية التربوية الاسرائيلية تعمل على تزييف التاريخ العربي وتمثيله على أنه سلسلة من الانقلابات وعمليات القتل والخصومات والسلب والنهب ، وبالمقابل تعمل هذه الاستراتيجية على تعظيم التاريخ اليهودي وصبغه بصبغة براقة ومشرقة(٦٥) . كما تعمل هذه الاستراتيجية على الغاء الهوية العربية وقتل روح المقاومة في المناهج « يلاحظ أن الآيات القرآنية والأحاديث المختارة للتربية الدينية تتركز في الجانب الأخلاقي والتهذيبي وتتجاوز الآيات المتعلقة بنظم الحكم والمجتمع أو تتعلق بالجهاد أو واجب المسلمين ضد الأخطار »(٦٦) . ومما هو جدير بالذكر هنا أن لجنة أكاديمية اسرائيلية جاءت لفحص سياسة اسرائيل التربوية في الأراضي المحتلة ، أخذت على السلطات الاسرائيلية العسكرية - ضمن أشياء أخرى - عدم السماح بنشر كتب معينة (قائمة تتضمن ٦٤٨ كتاباً) قائلة أن كل كتاب صغير يعتبر بحد ذاته مصدراً للمعلومات ويعتبر كذلك كتاباً مشروعاً حتى ولو كان عنصرياً . ومن يستعرض بنود الأمر العسكري الاسرائيلي ٨٥٤ الذي صدر في تموز/يوليو ١٩٨٠ يلاحظ أن هذا القانون يتدخل في أمور عدة من شؤون الجامعات أهمها : الترخيص السنوي للجامعات وتعيين الأساتذة وقبول الطلاب وميزانية الجامعة والمكتبة فيها(٦٧) .

- عدم انتظام دوام الطلاب في المدارس والمعاهد والجامعات . ففضلاً عن الاغلاق الذي تقوم به السلطات الاسرائيلية لهذه المدارس والمعاهد والجامعات والذي سبق الاشارة اليه ، فإن جزءاً مهماً من عدم انتظام الدراسة ، يرتبط بالمشكلات الذاتية للطلاب والصراع الذاتي بينهم ، الأمر الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على عملية الضبط والربط . ذلك أن قطاعاً ليس بالقليل من الطلاب ممن يتعاطفون مع المنظمات الفدائية وفصائل المقاومة ، يغلّبون موقفهم واجتهادهم الفئوي الذاتي على الاجتهاد العام والمصلحة القومية العليا ، مما يوقع في الحرج والتناقض ، ويترك ندوباً سلبية على وجه العملية الأكاديمية ، والممارسة الوطنية كذلك . كما يبعد الوسائل عن الغايات التي رسمتها هذه الفصائل لنفسها ، عندما تعاق المسيرة الأكاديمية . ويرتبط بهذا أيضاً أن

---

(٦٤) «The Mood of The West Bank, Interviews with Three West Bank Mayors: Shak'a, Milhem and Qawasmeh,» *Journal of Palestine Studies,* vol.9, no.1 (Autumn 1979), p.118.

(٦٥) شاكر مصطفى ، « المعلم العربي والتعليم في الأرض المحتلة ، » **شؤون فلسطينية** ، (آذار / مارس ١٩٧٢) ، ص ١٣٨ .

(٦٦) انظر : المصدر نفسه ، ص ١٤٠ ، والمذكرة التي قدمت من حبيب قهوجي إلى : الندوة العالمية لفلسطين ، الكويت ، شباط / فبراير ١٩٧١ .

(٦٧) انظر : « التقرير » **شؤون فلسطينية** ، (كانون الأول / ديسمبر ١٩٨١) ، ص ٢٠٢ .

القوى الطلابية ، في حمأة العمل السياسي والنضال الوطني لا تحسن في كثير من الأحيان الموازنة بين متطلبات العمل الأكاديمي وبناء المؤسسة العلمية من ناحية ، وبين مقتضيات الأنشطة الوطنية وتغطية المناسبات القومية والطارئة من الناحية الأخرى ، يقول أورن « ان الجهود التي تبذل من أجل شهرة أكاديمية كثيراً ما أعاقها النشاط الراديكالي بين صفوف الطلاب »(٦٨) .

ويأخذ الطغيان على الدوام الأكاديمي والضبط والربط في العملية التربوية بوجه عام شكل الاحباط المتعمد والهدف الصغير المحدود أحياناً أخرى . يقول أحد المراقبين «ان ما يحصل في حقيقة الأمر ان طالباً معيناً غير مستعد للامتحان يستطيع بالفعل أن يتسبب في جعل المدرسة تعلن الاضراب »(٦٩) .

وتبلغ قضية الدوام الأكاديمي والمدرسي أبعاداً خطيرة عندما نعلم « ان بعض مدارس الحكومة ، لم تستطع أن تداوم دواماً منتظماً أكثر من ثلاثة أسابيع متنظمة في ثلاثة شهور، فهنالك اضراب بين اليوم والآخر »(٧٠) .

ومما له ارتباط أيضاً بمشكلة عدم انتظام الدراسة ابعاد المدرسين عن الوطن المحتل ، وما يقع عليهم من ضرر وعنف ، فقد ابعدت سلطات الاحتلال عام **١٩٦٧** ثمانية وأربعين معلماً في قطاع غزة ، وقتلت ستة معلمين أثناء العدوان(٧١) . ومثل هذا إبعاد أساتذة الجامعات عام **١٩٨٢** بموجب وثيقة الالتزام ، التي فرضت السلطات العسكرية ، على الأساتذة التوقيع عليها . وهي تطالبهم تحديداً بعدم مؤازرة منظمة التحرير الفلسطينية « الارهابية » . وإلا فانهم يجب أن يغادروا البلاد ، بالرغم من دفاع الأساتذة عن أنفسهم ، بأنهم أكاديميون ، وهذه الوثيقة تقحمهم في أمور لا تتعلق باختصاصهم وعملهم . وكانت النتيجة اخراج ما يزيد عن ثلاثين منهم ، وكان بينهم (٢٨) استاذاً من جامعة النجاح بنابلس وحدها . كما أخرجت اعداداً أخرى من جامعتي بير زيت وبيت لحم . وفي هذا ما فيه من زعزعة لانتظام عملية الدوام الأكاديمي عندما تحرم العملية الأكاديمية من أهم أركانها ، من الأساتذة(٧٢) .

---

(٦٨) Oren, «Horse Shoe in the Glove,» p.22.

(٦٩) «Life Under Occupation: The Diary of Samed,» *The Middle East,* (November 1980), p.37.

(٧٠) المصدر نفسه .

(٧١) موسى شحادة، «التعليم في قطاع غزة،» **شؤون فلسطينية**، (تشرين الأول/اكتوبر ١٩٧٢)، ص ١٣٤ .

(٧٢) علي سعود عطية ، « العدو يضيق على الإدارات والأساتذة » .

وغني عن الذكر ما تأتي به الاضطرابات ، التي كثيراً ما يفتعلها العدو ويصب عليها ما يؤججها ، والتي تتمثل في التظاهرات والاضرابات ومنع التجول واغلاق المدارس والجامعات واعتقال أفراد الهيئة التدريسية والطلاب من تأثير قاتل على انتظام المسيرة الأكاديمية والمدرسية .

ـ التسرّب : الذي من أسبابه الاعتقال والانخراط في صفوف المقاومة والنزوح ، فقد سجل عدد الطلاب في غزة انخفاضاً قدره ١٠٠٠٠ في السنة التالية للاحتلال . وبينما ٥ بالمائة من الطلاب في البلاد العربية خارج المدرسة فانها تصل في غزة الى ١٦ بالمائة[٧٣] .

ـ نقل الطلاب بعيداً عن مدارسهم : فقد شهدت كثير من المدارس في الضفة والقطاع نقل الطلاب في المراحل الإعدادية والثانوية بعيداً عن مدارسهم[٧٤] ، وفي هذا ما فيه من تعطيل للعملية التربوية وإضافة أعباء جديدة على هؤلاء الطلاب ، فضلاً عن وقعها الإنساني الكبير على هؤلاء الطلاب في هذه السّن المبكرة ، وعلى أهاليهم .

ـ مشكلة الخريجين : بالنظر إلى ضخامة العدد النسبي للخريجين من الجامعات والكليات والمعاهد ، فقد عانى هؤلاء الخريجون من ضيق فرص العمل أمامهم . وتأخذ هذه القضية وجهاً جدياً عندما نعلم أن هؤلاء الخريجين يضطرون سعياً وراء الرزق ، ونأياً بأنفسهم عن العمل في الحرف غير الفنية في اسرائيل ، يضطرون الى هجرة الوطن مما يضرب في عمق سياسة الصمود ، ويؤثر تأثيراً كبيراً في سياسة ترسيخ وجود الأهل على أرض هذا الوطن ، ويمزق شعار + ١ وليس − ١ المطروح على المستوى الوطني والقومي . يقول بسام الشكعة رئيس بلدية نابلس وأحد الرموز الوطنية « لا توجد مؤسسة توظف مهارة أبنائنا الخريجين »[٧٥] كما أن مما لا شك فيه أن عدم اتاحة الفرصة أمام الخريجين لممارسة اختصاصاتهم فضلاً عن كونها جزءاً من ضرب سياسة التنمية وتعميق سياسة الإفقار الاقتصادي في الوطن المحتل ، وإتاحة المجال للإسرائيليين لتحقيق سياستهم في الاحتواء والتهويد ، فإنها من ناحية ثالثة جزء من سياسة الإذلال والتجويع والحرمان من الرزق والعيش[٧٦] .

---

(٧٣) شحادة ، المصدر نفسه ، ص ١٣٤ ـ ١٣٥ .

(٧٤) المصدر نفسه ، ص ١٣٤ .

(٧٥) «The Mood of the West Bank, Interviews With Three West Bank Mayors: Shak'a Milhem and Qawasmeh,» p.114.

(٧٦) مصطفى ، « المعلم العربي والتعليم في الأرض المحتلة ، » ص ١٣٢ .

ـ تراجع عملية التعليم : يعاني التعليم كما تعاني كثير من المرافق والخدمات من تراجع وتخلّف[٧٧] ، فبالرغم من ظهور الجامعات ، والتي هي صفحة مشرقة وإنجاز كبير ، تصل إلى درجة المعجزة كما يصفها البعض ، إلا أن العملية التربوية من الناحية النوعية تعاني من انحطاط ، والسبب الرئيسي في ذلك في رأي البعض هو غياب الحكم الوطني أو السلطة الوطنية[٧٨] ، الأمر الذي يوجده بطبيعة الحال الاحتلال المستمر بفرض كابوسه بصورة مستمرة . فغياب أمور رئيسية عن هذا التعليم مثل إحجام كثير من الكفاءات والدماء الجديدة عن العمل تحت الاحتلال ، فضلاً عن غياب الكتب والمراجع والدوريات، إضافة الى عوامل الاشغال المتواصل للطلاب عن القيام بمهمتهم الرئيسية كطلاب ، كل هذه العوامل مجتمعة نأت بالتعليم عن أن يحقق غاياته ويواكب ركب التطور والتقدم كما ينبغي .

خاتمة

عالجنا في هذه الدراسة ، مشكلات الطلاب تحت الاحتلال وبيّنا السمات الخاصة لهذه المشكلات ، وحاولنا تحليلها من الجوانب النفسية والاجتماعية والسياسية . والقينا الضوء على أثر الاحتلال وأساليبه القمعية في اخراج الطلاب عن مراكز ثقلهم وحفزهم كرد على التحدّي ، وكإجراء طبيعي إلى مجابهة القمع والعنف ، بعنف مقابل ، ووقوعهم من جراء ذلك في الحلقة أو الدائرة المفرغة ، دائرة الفعل ورد الفعل التي شغلتهم عن أنفسهم ، عن البناء والتنمية ، واستنفدت جزءاً كبيراً من طاقتهم ، كما كان لها أثر كبير في زيادة حجم الفاقد في العملية التربوية البحتة : اهتزاز في الدوام المدرسي والجامعي ، وتسرب الطلاب ، وعجز في الكتب المدرسية والمراجع العلمية والأدوات التعليمية ، يضاعف من أثرها السلبي الرقابة الاسرائيلية ، والحصار الثقافي الاسرائيلي .

وعلى هذا فلا علاج لهذه المشكلات علاجاً جذرياً إلّا بالخروج من هذه الدائرة الكريهة ، دائرة الخضوع للاحتلال ، بإقامة السلطة الوطنية التي تضبط العملية التربوية بأبعادها المختلفة وتخفف العبء الواقع على هؤلاء الطلاب باعتبارهم طليعة وطنية يقفون في الخندق الأول امام الاحتلال . وبهذا ننقذ قطاعاً عربياً حيوياً أوقعته الظروف في أسر التحكم الاسرائيلي ، وحصرته في مجال احباطاته بالرغم من أنه في كل

---

(٧٧) «Life Under Occupation: The Diary of Samed,» p.37.

(٧٨) Hudson, «The Scars of Occupation: An Eye- Witness Report,» pp.38-39.

يـوم يثبت جدارة وطنيـة ويحقق معانيَ في البـطولـة والتحـدي والصمـود والحفـاظ عـلى الراية ، على ضعف في الوسائل والامكانات ، يعز نظيرها .

ولعلّ ما حاولت هذه الدراسة أن تسهم به ، أنها حاولت وضع مشكلات هؤلاء الـطلاب تحت المجهر ، وفي المنـظور الواقعي والتـاريخي ، بمحاولـة مخلصة في الصـدق والموضوعية ، بحيث نعرف المشكلات على حقيقتها ، لنرى فيها رأينا .

تعقيب

د. اسحق يعقوب القطب (*)

مقدمـة

لقد تناول د. علي عطية في بحثه المشكلات التي يعاني منها الطلبة الفلسطينيـون تحت الاحتلال، باستفاضة، وقام بتحليل الآثار النفسية والبدنية التي يعانون منها، كما نـاقش المشكلات النـاجمة بـين الطلاب بسبب اختـلاف الانتماءات الـدينية والحـزبيـة والتنظيمية، وكنتيجـة للخلافـات في التنظيم الإداري للجـامعات عـلى مستوى مجـالس الأمناء.

ويجب أن لا نقلل من أهميـة الآثـار النفسيـة التي تنجم سـواء عن المـمارسـات القمعية لسلطات الاحتلال أم عن الخلافات بسبب الانتماءات السياسيـة أو الدينيـة أو الايديولوجية. لأن ذلك كله ينعكس على مسيرة التربية ويسبب التعثر في تحقيق الأهداف الأساسية كالمؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها في ظل الاحتلال.

إنّ ملاحظاتي تعتبر مكمّلة للبحث الذي قدمه د. عطية لأن المشكلات الطلابية في جذورها تـرتبط بالـواقع السيـاسي والاقتصادي والثقـافي، ليس ضمن إطار المجتمـع العـربي الفلســطيني في فلســطين المحتلة فحسب، بـل ضمن إطـار أوسـع يضم الفلسطينيين خارج فلسطين من ناحية، والواقع السيـاسي والاقتصادي والثقـافي العربي والـذي يؤثر بصـورة مباشرة أو غـير مباشرة بـدرجة تعقيـد المشكلات بـل وفي التخطيط لمعـالجتها من نـاحيـة ثـابتـة. ومن الـطبيعي أن يـرتبط التعقيب بمـوضـوع البحث وهـو مشكلات الطلبة، ولذلـك سوف أتنـاول بعض الأبعاد للمشكـلات التي تناولهـا البحث والتي لم يتناولها كذلك.

(*) استاذ علم الإجتماع. كلية التربية ـ جامعة الكويت.

لا تستطيع أية قوة أن تقول للطلبة ان يقبعوا في مقاعدهم أو أن يلزموا بيوتهم، وأن لا يتكلموا، لأنهم يمثلون شريحة كبيرة في المجتمع ويعانون من الاحتلال ومن الاحتواء ومن التبعية ومن الانقسام ومن الكبت ومن القهر ومن التعذيب ومن التشتت الذي تعرضوا له على مدى ٣٨ عاماً مضت، ونطلب منهم الصمود والتصدي في مواجهة السلطة الصهيونية التي تهدد الوجود العربي الفلسطيني مستخدمة مختلف أنماط الأسلحة في تعميق التخلف والتمزق والانهيار الاقتصادي وعدم الترابط والتنسيق في التمثيل السياسي.

إن أية دراسة لأوضاع الفلسطينيين لا بد من ان تشمل فلسطينييّ الاحتلال ما قبل ١٩٤٨ إضافة إلى قطاع غزة والضفة الغربية، بل والفلسطينيين في الخارج، لأنه شعب واحد مشتّت في مختلف أنحاء العالم وما زال يحتفظ بكرامته وهويته الفلسطينية في ضوء متغيرات كثيرة ومعقدة تحيط به وتؤثر في مسيرته.

إن الوضع التربوي للفلسطينيين في الأرض المحتلة عام ١٩٤٨ يستمر في التردي، وتشير الإحصاءات التربوية أن نسبة الطلبة في المرحلة الابتدائية تشكل حوالى ٦٥ بالمائة من إجمالي الطلبة، بينما نسبة الطلبة في المرحلة الثانوية تصل إلى حوالى ١٣ بالمائة فقط في عام ١٩٨٢، والنسبة المتبقية في مرحلة الحضانة ٩ بالمائة أو التعليم المتوسط ١٣ بالمائة، هذا وقد زاد عدد الطلبة في جميع المراحل من ٠٠٠ ١١ عام ١٩٤٩ إلى ٢٠٠ ١٩٣ عام ١٩٨٢ بما في ذلك طلاب القدس الشريف ومرتفعات الجولان حيث يتم تطبيق المناهج وفق النظام الاسرائيلي.

وأما بالنسبة إلى التعليم الجامعي فقد بلغ عدد الطلاب الجامعيين في العام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١، ٢٦٧٤ طالباً وطالبة منهم ٤٠ بالمائة خارج فلسطين المحتلة. وتصل نسبة العرب الملتحقين بالجامعات ٣,٣ بالمائة فقط وتصل نسبتهم في الدراسات العليا ٢,١ بالمائة من مجموع الطلاب.

وإذا قارنا نسبة الطلاب الجامعيين إلى اجمالي السكان عام ١٩٨٢ فقد بلغت لدى الإسرائيليين ١٧٧٠ طالباً جامعياً لكل ٠٠٠ ١٠٠ اسرائيلي، وبالمقابل هناك ٣١٦ طالباً فلسطينياً لكل ٠٠٠ ١٠٠ فلسطيني، وفي الضفة الغربية ٤٦٤، وفي الضفة الشرقية ٦٦٠ طالباً، وفي لبنان ٥٤٥ طالباً لكل ٠٠٠ ١٠٠ فلسطيني وأشار د. حنا ناصر إلى أن هناك حوالى ١٥٠٠ طالب فلسطيني لكل ٠٠٠ ١٠٠ فلسطيني على المستوى العالمي، ولا يتفوق على هذه النسبة سوى الاتحاد السوفياتي وأمريكا.

وأما بالنسبة للوضع في الضفة الغربية وقطاع غزة والمخيمات بعد عام ١٩٤٨ وحتى الآن، فإن الاحصاءات تشير إلى أن عدد الطلبة قد زاد خلال فترة ١٥ عاماً (من ١٩٦٧/١٩٦٨ إلى ١٩٨٢/١٩٨٣) في المراحل المختلفة كما يلي:

المرحلة	العدد ١٩٦٧/١٩٦٨	العدد ١٩٨٢/١٩٨٣
الابتدائية	١٦٢٠٠	٢٦٨٠٠٠
المتوسطة	٤٠٠٠٠	٨٧٠٠٠
الثانوية	١٥٠٠٠	٥٢٠٠٠
كليات المعلمين	٣٠٠	٢٢١٥
الجامعات والمعاهد	٥٠٠	١٥٠٠٠

ويتقدم لامتحانات الثانوية العامة حوالى ٢٠٠٠٠طالب ينجح منهم في المعدل ١٣٠٠٠، وأن الطاقة الاستيعابية للجامعات تعادل ٣٢ بالمائة فقط من اجمالي الناجحين. وهنا تكمن إحدى المشكلات الرئيسية والتي تتزايد حدتها سنة بعد أخرى، وهي إيجاد البدائل أمام حوالى ٩٠٠٠ طالب لا تقبلهم الجامعات أو المعاهد العلمية والكليات المتوسطة.

وإذا نظرنا إلى فرص التعليم الجامعي المتاحة للفلسطينيين خارج الضفة الغربية والقطاع، فإن الأمر أكثر تعقيداً والامكانيات المتاحة مرتبطة بالعديد من القيود المادية والسياسية التي تحد من التحاق الشباب الفلسطيني بالجامعات؛ ومن هذه القيود:

- شروط الإقامة الطويلة في الدولة.
- الولاء للنظام السياسي المحلي.
- علاقة الدولة بالمنظمات الفلسطينية تنعكس بصورة مباشرة على التحاق الطلبة بجامعات تلك الدولة.
- الأولوية تعطى لأبناء الدولة وما زاد من مقاعد شاغرة تفتح أمام جميع الاجانب ومنهم الفلسطينيون.
- ندرة فرص التخصص في الميادين التكنولوجية المتاحة لهم في الجامعات العربية.

إن من المشكلات الرئيسية التي تواجه الطلبة على المدى البعيد إحداث التوازن الداخلي بين احتياجات السكان في الأرض المحتلة من الخريجين ومشاريع التنمية ذات الكثافة العمالية العالية لاستبعاد الخريجين، وان عجز الهيئات الفلسطينية المشرفة على هذا الميدان سواء في الداخل أم الخارج، سيؤدي إلى خلل في التوازن الديمغرافي

للسكان. هذا فضلاً عن غياب سلطة وطنية فلسطينية قادرة على مواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية ناهيك عن التحديات التربوية التي يفرضها الاحتلال.

إن الفرص المتاحة أمام الخريج للعمل محدودة بسبب ضعف البناء الهيكلي الاقتصادي وسياسة تحجيم الاقتصاد الوطني وزيادة تبعيته لدعم التطور الصناعي والزراعي في المستوطنات الجديدة والاستهلاك الداخلي. هذا إضافة إلى الأجور المتدنية التي يحصلون عليها، حيث يحصل ٦٨ بالمائة من الخريجين الجامعيين على ٩٠ ديناراً شهرياً، و١ بالمائة فقط يحصلون على ١٦٠ ديناراً شهرياً. ومن ناحية أخرى فإن المؤسسات الجامعية تخرج حوالى ٨٠ بالمائة من الشباب ذوي التأهيل في الإنسانيات والتربية والتجارة و٢٠ بالمائة فقط في الهندسة والعلوم. هذا فضلاً عن الأزمة المتزايدة في تخصصات الطب والهندسة المدنية حيث هناك أكثر من ٣٠٠ طبيب و٦٠٠ مهندس عاطلين عن العمل، لأن السلطات تمانع في فتح العيادات الخاصة وكذلك تحدّ من التوسع العمراني بأشكاله المختلفة. هذا إضافة إلى وجود أكثر من ١٣٠٠٠ خريج عاطلين عن العمل في الضفة الغربية وقطاع غزة.

يوجد في الضفة والقطاع ٤٥٠ قرية يعيش ٥٠ بالمائة من سكانها على الزراعة و ٢٠ بالمائة على الخدمات الزراعية، ويمثل الانتاج من الزراعة حوالى ٤٠ بالمائة من الناتج المحلي، والجامعة الرئيسية الست ليس في خطتها الدراسية أيّة برامج زراعية.

ومن الناحية الديمغرافية فإن سكان الضفة والقطاع يصل عددهم إلى حوالى ١,٥ مليون ومعدل الزيادة السنوية ٣,٥ بالمائة ومعنى هذا أنه بحلول عام ٢٠٠٠ سيصل عدد الفلسطينيين فيها حوالى ٣ ملايين، والمحافظة على التوازن اليهودي الفلسطيني يعتبر من أهم القضايا التي ستواجهها المؤسسات التربوية والشعب الفلسطيني أمام السياسة الصهيونية التهجيرية.

وإذا نظرنا إلى المستقبل هل ستتبع المؤسسات الفلسطينية سياسة تنموية واضحة المعالم؟ وهل ستتجه نحو التصنيع أو التطوير الزراعي؟ أو الاكتفاء بالخدمات الذاتية؟ وهل ستتوافر الميكانزمات لتنفيذ الخطط التنموية؟ وهل سيرتبط التعليم بمراحله المختلفة نحو التوازن بين التخصصات النظرية والفنية؟ ـ الانسانية والاقتصادية والتكنولوجية ـ وهل ستحظى المؤسسات الهيكلية بالدعم المادي لإنعاش نشاطها وفعاليتها حتى تتمكن من توفير فرص العمل للخريجين؟

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى مشكلة أخرى ترتبط بالمناهج والأساليب التربوية وقدرتها على إحداث التغيير في التركيبة السيكولوجية، أو تركيبة الشخصية الأساسية للأجيال الفلسطينية المتعاقبة (سواء لدى عرب فلسطين قبل عام ١٩٤٨ وأبناء الضفة

والقطاع وأبناء المخيمات والفلسطينيين في البلدان النفطية وغير النفطية) وسواء أكان التغيير في المدى القصير أم على المدى الطويل.

ويجب أن لا نتوقع بأن المشكلات سوف تنتهي، بل من المتوقع ان تزداد وتتنوع مع كل مرحلة من مراحل الصراع العربي الإسرائيلي، ولكن المهم أن ندرك بأن معالجة المشكلات والحدّ من استفحالها يتطلب العمل المشترك والتعاون والرؤيا المشتركة والتضامن والتعاون في تسخير الطاقات المادية والبشرية الفلسطينية أولاً، ثم العربية ثانياً في دعم المجهود التربوي والعلمي في مواجهة التحدي الحقيقي، ويد الله مع الجماعة.

القسم الثاني

البُعد التربوي للكِيان الإسرائيلي

الفصل التاسع

نظام التعليم العام في الكيان الإسرائيلي: التطوّر الكمّي والنوعي في التعليم العام حتى بداية الثمانينات(*)

د. سمير هوانة(**)

حين وضع الصهاينة خطتهم لاغتصاب فلسطين منذ أواخر القرن الماضي لم يغفلوا الجانب التربوي في إعداد الصهيوني الملتزم الذي ستعتمد عليه اسرائيل قبل اعلانها وبعده. فقد شكلت الحركة الصهيونية لجانا ومنظمات وهيئات هدفها بث دعوة هرتزل وأمثاله بين اليهود في أوروبا كانت تأخذ شكل دروس في العبريّة وفي التلمود وفي الفكر السياسي الصهيوني. كانت بوتقة التعليم بالنسبة لدعوتهم العمود الفقري لنجاحهم في استقطاب الآلاف من اليهود الذين كانوا يعيشون في الغيتو روحا وجسدا(١).

كان الصهاينة يعلمون أن قوتهم تكمن في أن يعززوا لدى الصهيوني المتحمس الرائد شعوره الديني التلمودي وكان يتم ذلك عن طريق إقامة خلايا لدراسة التلمود والدين اليهودي في فلسطين بين الروّاد الجدد، إضافة إلى تعضيد دور اللغة العبرية في جمع ولَم شملهم العقائدي. وقام المفكرون الصهاينة أمثال ارثر هيرتزبرغ بوصف الدواء الناجع لإخراج اليهود من أرض الشتات وجدانيا ونفسيا حتى يصبحوا مواطنين متجانسين في أرض الميعاد فكتب شعاره:

«(يجب أن يعاد تشكيل الشعب اليهودي حتى يتسنى تحريره) ولا يعكس هذا الشعار حالة

(*) نشر هذا البحث، في: المستقبل العربي، السنة ٨، العدد ٨٦ (نيسان / ابريل ١٩٨٦)، ص ٦٣.

(**) كلية التربية ـ جامعة الكويت.

(١) انظر فكرة الغيتو عند اليهودي الاوروبي في: عبدالوهاب محمد المسيري، الايديولوجية الصهيونية: دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة، سلسلة عالم المعرفة، ٦٠ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، ١٩٨٢)، القسم ١.

الضعف والتمزق التي كانت سائدة بينهم فحسب، وإنما يؤكد أيضا على أهمية تربية اليهود واعدادهم اعدادا طويلا قبل أن يصبح من الممكن تحريرهم وخلاصهم من الاضطهاد الذي كانوا يرزحون تحته . . . »(٢).

فالتربية اذن كانت الرقم المهم في معادلة نجاحهم في صهر الخلفيات الحضارية المتخلفة التي أفرزت اليهود من كل حدب وصوب من أوروبا وأمريكا والشرق الاوسط، ليس هذا فحسب بل وبتوظيف هذه التباينات الحضارية لصالحهم في معظم الأحيان ولخدمة دولتهم المزعومة.

إن فهم دور التربية في الكيان الصهيوني يتيح لنا المجال لفهمه كعدو تاريخي . . . عقائدي . . . وحضاري. وقد جاء مؤتمر «الابعاد التربوية للصراع العربي الاسرائيلي» ليصحح الوضع القائم حول الدراسات التي يجريها العلماء والمفكرون العرب عن اسرائيل. فالغالبية العظمى من مفكرينا يبحثون في المجالات السياسية والاقتصادية والعسكرية ويحاولون ربطها بعضها ببعض محاولين الخروج بفهم أوسع عن اسرائيل كنظام سياسي مفروض. مع أننا واثقون أن دراسة التعليم في الكيبوتز مثلا لا تنفصل عن دراسة العسكرية الصهيونية، كما أن دراسة مناهج التعليم الثانوي والجامعي تعطينا رؤية واضحة عن تطلعات هذا الكيان من خلال إعداده لشبابه. لذا فإن عدم الترابط الكمي والنوعي في الدراسات التي يجريها العرب عن اسرائيل جعل من العسير خلق تراكم معرفي عن اسرائيل يمكن للاجيال العربية الجديدة أن تفهمها بشكل مؤطر منظم. ان معظم الدراسات عن اسرائيل جاءت على شكل حلقات منفصلة غير مترابطة وكانت على الأغلب تخصصية.

من البديهي القول ان النظام التربوي لا يوجد في فراغ ولكنه يوجد في مجتمع له بناء محدد، وبالتالي فإن ما يشتمل عليه من قواعد ومبادىء ومعايير، وما يتضمنه من اهداف، يختلف باختلاف البنى الاجتماعية، كما ان النظام التربوي يرتبط بغيره من الانظمة الاجتماعية وبخاصة النظامين السياسي والاقتصادي. على ان اختلاف المجتمعات لا يغيّر الهدف من النظام التربوي في كل منها، فالكل يسعى جاهدا إلى تشكيل المواطنين طبقاً للمثل السائدة في المجتمع نفسه ولتقاليده. وتكون التربية هنا وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي(٣)، مثلها مثل الدعاية المنظمة والصحافة وغيرها.

(٢) Arthur Hertzberg, *The Zionist Idea: A Historical Analysis and Reader* (New York: Wiley and Sons, 1966), p.18.

(٣) Jonathan Turner, *Patterns of Social Organization* (New York: McGrow Hill, 1972), pp.196-200.

وليس هناك دلالة أكثر من دور المنهج في اسرائيل في بث الدعاية الصهيونية ضد العرب مهما كان الموضوع المراد تدريسه للطلاب مما ورد في كتاب **علم الاجتماع القانوني**، حيث يقول د. سمير نعيم أحمد: «واذكر ان رئيس وفد مصر في الامم المتحدة قد ردّ على رئيس الوفد الاسرائيلي عندما ذكر ان العرب يعدّون اطفالهم للقضاء على اسرائيل (وكان ذلك بعد حرب سنة ١٩٦٧) بأن العرب يلقنون اطفالهم قيما تدعو الى الحرية والسلام في الوقت الذي يعلم الاسرائيليون اطفالهم الحساب عن طريق مسائل مثل: كان هناك ١٠٠ عربي قتلنا منهم ٣٨ فكم يكون الباقي الذي يلزمنا قتله؟!»[٤].

ان امثلة لانسانية كهذه تجعل من المحتم علينا ان ندرس ونبحث في النظام التعليمي في اسرائيل من كل جوانبه لربطه بفلسفة التربية في ذلك الكيان.

إن مجال البحث في هذا سيتطرق الى دراسة التطور الكمي والنوعي في التعليم العام في اسرائيل، وابراز أهم خصائص نظام التعليم هذا وفلسفته.

أولاً: تاريخ التعليم الصهيوني في فلسطين حتى ١٩٤٨

يمكن تقسيم تاريخ اليهود في فلسطين الى مرحلتين متباينتين من حيث الخصائص، وذلك لظهور عوامل سياسية وديمغرافية في فلسطين غيّرت من طبيعتها.

من عام ١٨٥٦ - ١٩١٨

كان التعليم بين الجالية اليهودية الصغيرة في فلسطين والتي لم تتجاوز في ١٨٥٦ أكثر من مائة الف نسمة على اكثر تقدير، يشبه التعليم التقليدي اليهودي القائم في اي مجتمع آخر فيه يهود تقليديون. فقد أبقى يهود اوروبا الشرقية طريقة التعليم التي انتهجوها وهم في بلادهم الأصلية من تعليم التلمود والتوراة اضافة الى المدرسة التلمودية[٥]، حيث كانت لغة اليديش Yiddish هي لغة التعليم. أما اليهود الشرقيون فقد ارسلوا أولادهم الى الكتّاب Kutub حيث درسوا باللغة العبرية أو اللادينو Ladino. وكانت العبرية تدرس بشكل مبسط على أساس انها لغة مقدسة دينيّة. ولم تكن الفتيات يشجعن على الذهاب إلى مثل هذه الكتاتيب أو المراكز.

وجرت عدة محاولات لتأسيس مدارس حديثة إلا أنها باءت بالفشل لسبب أو لآخر حتى عام ١٨٥٦، حين افتتحت مدرسة لاميل Laemmal School في القدس

(٤) سمير نعيم احمد، علم الاجتماع القانوني، ط ٢ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢)، ص ٧٠.

(٥) «اليشيفا Yeshiva»، ترجمها عبدالوهاب المسيري بالمدرسة التلمودية. انظر: عبدالوهاب المسيري، **موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية: رؤية نقدية** (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٧٥).

والتي بنتها عائلة نمساوية يهودية ثرية بقصد التعليم العصري والديني باللغة الألمانية. وقد ناهض المتشددون بناء هذه المدرسة لأنها ستبعد أولادهم عن تعلم التوراة واليديش والعبرية. وفي عام ١٨٦٤ فتحت عائلة روتشيلد أول مدرسة للبنات اليهوديات في القدس وكان التعليم فيها يتم بالفرنسية، وما لبث أن تحول الى الانكليزية بعد ان قامت بإدارتها الجمعية اليهودية ـ البريطانية. اما عام ١٨٧٠ فشهد انشاء أول مدرسة زراعية على يد الاتحاد الاسرائيلي العالمي وهي جمعية فرنسية.

وظهر تدريجيا بين يهود فلسطين آنذاك نظام تعليمي خاص بهم يعتمد على التبرعات من خارج فلسطين. فقد قام العديد من الجمعيات الخيرية الاوروبية اليهودية والصهيونية بإنشاء وفتح مدارس لليهود كانت تدرس بلغة البلد الذي تعمل فيه هذه الجمعيات. فالجمعيات الفرنسية فتحت مدارس في القدس وحيفا وصفد ويافا. أما الجمعيات اليهودية الألمانية فنافست الفرنسيين بإنشاء مدارس لتدرّس بالالمانية بلغ عددها ٢٧ مدرسة عام ١٩١٣ تتراوح بين رياض الاطفال ومعهد تدريب المعلمين. وقامت وكالة الاستيطان اليهودية بافتتاح مراكز تعليمية معظمها لمحو الأمية بين اليهود في القرى إضافة الى تدريس العبرية؛ كما ساهمت منظمة صهيون الروسية بإدارة بعض المؤسسات التربوية البسيطة الخاصة باليهود في فلسطين.

وتعتبر هذه المرحلة من تاريخ نظام التعليم العام في الكيان الصهيوني من أهم مراحله لأن بنية هذا النظام تشكلت في هذه الفترة التاريخية، ويمكن النظر اليها على انها اساس نظام التعليم العام الحديث في إسرائيل.

ففي هذه المرحلة بدأ التعليم بالعبرية بدل اللغات الاوروبية التي كانت تسود المدارس بشكل غير منظم وعشوائي[٦]، فقد قام مدرس اسمه إليشاع بن يهودا بتدريس اللغة العبرية كلغة حديثة في مدرسة الاتحاد الاوروبية في القدس عام ١٨٨٠. وقام بعض المدرسين في مدارس اخرى بالسير على منواله حين درّسوا الحساب والجغرافيا والمواد الاخرى بالعبرية. وقد أعدوا بأنفسهم الترجمة العبرية لما يدرسونه وخلقوا المصطلحات العلمية اللاّزمة لذلك.

وقد ساعد على سرعة انتشار العبرية بين اليهود حتى ذلك التاريخ ما كانت مدارس القرى والكيبوتزات تقوم به من تعليم مستمر لهذه اللغة حتى اصبحت اللغة

(٦) يورد الون احصائية تشير الى: «ان الاسرائيليين حتى عام ١٩٥٦ كانوا يتحدثون بأكثر من نصف دزينة من اللغات كوسيلة للتخاطب». انظر: Amos Elon, *The Israelis: Founders and Sons* (London: Weindenfeld and Nicholson, 1967), p.33.

اليومية لكثير من المستوطنين المتطرفين في الأماكن النائية. لذلك لم يجد المعلمون صعوبة في تعليم كل موادهم بالعبرية في هذه الكيبوتزات.

وكانت أوائل رياض الاطفال التي فتحت عام ١٨٩٨ تدرّس بالعبرية مما ساعد على نشر هذه اللغة بين الصغار في المدرسة والبيت. ولا شك ان التعصب الديني الذي اتسمت به أول حملة يهودية هاجرت لاستيطان فلسطين عام ١٨٨٠ من اوروبا، واعتقادها أن العبرية لغة مقدسة قد ساعد على فرض هذه اللغة على اليهود في فلسطين(٧).

أما الهجرة الثانية عام ١٩٠٤ الى فلسطين، فقد كان معظمها من اليهود الروس الذين دعتهم مؤسسة الصهاينة الروس التي قامت بفتح مدرسة ثانوية تدرّس بالعبرية في حيفا عام ١٩٠٦، مما شجع الكثير من يهود اوروبا المتعصبين على إرسال اولادهم للالتحاق بهذه المدرسة التي انتقلت إلى تل ابيب عام ١٩٠٩.

وفي عام ١٩٠٨ افتتحت المدرسة العبرية الثانوية في القدس، تبعتها مدرسة رالي الثانوية في حيفا عام ١٩١٣. كذلك انشئت مدرسة بيزاليل للفنون والحرف في القدس، وكانت اول مدرسة حرفية في فلسطين.

حتى ١٩٠٣ لم يكن يجمع بين المعلمين اليهود في فلسطين أية صلة او علاقة مهنية. فقد كانت المجهودات المهنية التعليمية حتى ذلك التاريخ فرديّة بحتة. في تلك السنة جاء مناحيم يوسيشكين على رأس بعثة من المدرسين الصهاينة الاوروبيين لزيارة فلسطين واجتمع مع العديد من المدرسين اليهود في مؤتمر نتج عنه تأسيس جمعية المعلمين العبرية. ويعتبر تأسيس هذه الجمعية خطوة نحو الأمام في تشكيل نظام التعليم في الكيان الاسرائيلي. فقد استحوذ هذا التنظيم على كل مهمات التعليم بين اليهود في فلسطين، وبدأ بسرعة ينشر الكتب المدرسية بالعبرية، وينظم دورات اعداد وتدريب للمعلمين. وازدادت مسؤوليات هذه الجمعية لدرجة انه حين اعلان دولة اسرائيل ١٩٤٨ وظهور الكيان الصهيوني تبنت وزارة التربية والثقافة الجديدة كل ما املته عليها هذه الجمعية تماما من حيث تنظيم المدارس والمناهج وما الى ذلك. وقد برهنت هذه الجمعية على قوتها بين اليهود عام ١٩١٣ أيضا اثناء مشكلة اللغة التي نشأت حين افتتح المعهد التقني في حيفا: فقد أصر المتبرعون لانشاء المعهد، وكان معظمهم من الصهاينة الالمان، على اعتماد اللغة الالمانية كلغة التعليم في ذلك المعهد،

---

(٧) حول اللغة العبرية الحديثة ودورها في صهر المجتمع الاسرائيلي الصهيوني، انظر: علي رؤوف سيد مرسي، مدخل في تاريخ بني اسرائيل واللغة العبرية الحديثة (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٤).

إلا أن الصهاينة المتعصبين في جمعية المعلمين وعلى رأسهم احاد حاييم استقالوا من العمل في المعهد وساد التذمر صفوف اليهود الشرقيين على وجه الخصوص الذين فضلوا اللغة العبرية لغةً للتعليم حتى يتاح لابنائهم فرصة دخول هذا المعهد. وقام معظم المعلمين في المدارس التي تدرّس العبرية بالاستقالة وانشأوا نواة ما يعرف اليوم بالنظام العبري للتعليم في الكيان الصهيوني والذي يرأسه مجلس ادارة. واعتبرت هذه المشكلة بداية نهاية تدخل اليهود الالمان في التعليم في فلسطين لأن الحرب العالمية الأولى كانت قد اشرفت على نهايتها وكان الانكليز يستعدون لدخول فلسطين عام ١٩١٧ ـ ١٩١٨. وقد قام الانكليز بصفتهم القوة المنتدبة بتسليم المؤسسات التعليمية التي كانت تديرها جمعية هيلسفارين الألمانية الى المنظمة الصهيونية (الوكالة اليهودية) لتديرها.

لا بد من التنويه قبل الولوج في تتبع تاريخ التعليم وتطوره في الكيان الصهيوني في القسم الثاني (١٩١٨ ـ ١٩٤٨) أن كل الانشطة التعليمية التي كانت تدور بين اليهود في فلسطين حتى ذلك التاريخ كانت تتم بمساعدة كاملة من خارج فلسطين، من منظمات صهيونية سياسية، وجمعيات دينية متعصبة تعمل على جمع التبرعات من خارج فلسطين، وخصوصا في اوروبا وامريكا. ولا شك ان الوكالة اليهودية تعتبر اهم مؤسسة مسؤولة عن تحقيق حلم الصهيونية الاكبر في زرع كيانهم بالقوة والمكر في فلسطين، وبالتنظيم المتناهي وجمع الأموال التي بدت آنذاك، وكأنه لا حدّ لها.

هذه المؤسسات والجمعيات تبنت انواعا معينة من التعليم. فمنها ما اهتم برياض الاطفال، ومنها ما بنى مدارس ابتدائية وحرفية. وقد تفاوت حجم واهمية هذه الجمعيات بين بضعة اشخاص وعدة آلاف من الملتزمين الأوروبيين والامريكيين.

ومع ان هذه الجمعيات قد اضمحلّ دورها في الكيان الاسرائيلي الحديث، الا ان التبرعات التي لا زالت تنهمر على هذا الكيان من الخارج هي التي تضخ الحياة في عروق النظام التعليمي في اسرائيل وشرايينه. فهي لم تغير ـ كمّا ونوعا ـ من وظائف هذه الجمعيات والمؤسسات والمنظمات بل غيّرت في شكل المساعدة الضرورية لابقاء النظام العام للتعليم حيا. وعلينا أن نتذكر أن «منظمة الصهيوني التنفيذية» المنبثقة عن الوكالة اليهودية اخذت على عاتقها بعد ١٩٢٠ الاهتمام بكل ما يدور بين الجالية اليهودية من امور التعليم وبناء المدارس الابتدائية ورياض الاطفال، وسنعود لدراسة دور هذه المؤسسة حين نتحدث عن النظام التربوي الحديث في اسرائيل (بعد ١٩٤٨). ولعل من اهم المنظمات العاملة في مضمار تدريب اليهود داخل فلسطين وخارجها هي «منظمة التأهيل عن طريق التدريب» The Organization for Rehabilitation through Training (ORT) وهذه المؤسسة انشئت في روسيا عام ١٨٨٠،

وهدفها التدريب المهني لليهود اينما كانوا في العالم، وتعليمهم الحرف والتجارة الحديثة. وتقوم هذه المنظمة حتى الآن بإدارة شبكة من المدارس المهنية والورش والمختبرات وترعى الشباب والشابات والرجال والنساء على حد سواء. وهي الآن تدير شبكتها من المدارس في اكثر من ١٤ دولة كما انها تساهم مع المنظمات الدولية في اعطاء مساعدات للدول النامية على شكل خبرات تعليمية مهنية وإنشاء مدارس حرفية تجارية.

وفي عام ١٩٧٣ كان في عداد طلاّبها ما يربو على ثلاثة وستين الف طالب موزعين على ١٤ دولة كما يلي:

جدول رقم (١)

البلد	عدد الطلاب	عدد المعلمين	عدد المراكز التعليمية
تونس	٦٦	٨	٤
المغرب	١٣١٣	٤١	٢٤
الارجنتين	١٥١٣	٧٣	٣٢
الارغواي	٦٣٨	٧١	١٤
إسرائيل	٤٤٢٠٥	٢٢٦٧	٣٧٤
أمريكا	٢٩٨	٥	٤
إيران	٣١٢١	٩٢	٥٢
ايطاليا	٤٠٧١	٦٧	٥٣
البرازيل	٧٣٣	٢٨	١٧
سويسرا	١٦٠	١١	٦
فرنسا	٥٧٧٨	٢٥٢	١٢٩
فنزويلا	٨٠٩	٧	٣
النمسا	٩٥	٢	٢
الهند	٥٢٨	٢٤	١١
المجموع	٦٣٣٢٨	٢٩٤٨	٧٢٥

المصدر: احتسبت من: James Frey and Stephen Fisher, *Israel* (Washington D.C.: World Education Series, AACRAO, 1976), p.19.

من عام ١٩١٨ - ١٩٤٨

كانت فلسطين بين هذين التاريخين تحت الانتداب البريطاني الذي سعى أولاً إلى ارضاء الجالية اليهودية وذلك لاسترضاء حلفائهم المتنفذين في بريطانيا. فقد قامت حكومة الانتداب بالاستيلاء على مدارس الفلسطينيين العرب ووضعتها تحت سيطرتها

مباشرة وحولت لغة التعليم من التركية إلى العربية . إلا أنها لم تقف حجر عثرة في وجه تقدم الحركة التعليمية اليهودية كما فعلت تجاه العرب حين رفضت السماح للعديد من المنظمات الاسلامية بفتح مدارس في المدن الكبرى في فلسطين . بالنسبة لليهود في فلسطين ، قامت السلطة المنتدبة بتسليم كل المدارس التي بنتها المنظمات الالمانية الى الوكالة اليهودية لتديرها .

ففي خلال الأعوام الثلاثين من الانتداب الانكليزي على فلسطين استطاع اليهود الصهاينة أن يخلقوا ويطوروا نظاما تعليميا مدرسيا بمساعدة المنظمات العالمية وحكومة الانتداب . فبينما كان التعليم خاضعا لحكومة الانتداب مباشرة كانت المدارس اليهودية التي خضعت للمنظمة اليهودية التي عملت عمل الحكومة العادية وأجبرت بشتى الوسائل الآباء اليهود على ارسال أطفالهم للمدارس . فقد ازداد عدد الطلاب اليهود أكثر من عشرة أضعاف ما كان عليه في عهد الانتداب في فلسطين ، حتى وصل إلى مائة ألف في عام ١٩٤٨ بينما كان أقل من ربع الأطفال العرب يذهبون إلى المدارس حينها[٨] .

كما بيّنا سابقاً ، فإن النظام التعليمي العام ولد في الكيان الاسرائيلي منذ ١٩١٤ خصوصا بعد « مشكلة اللغة » . وكان هذا النظام تحت سيطرة مجلس التربية اليهودي الذي أشرف على ٤٠ روضة أطفال ومدرسة عام ١٩١٨ ، وأكثر من ١٠٠ عام ١٩٢٠ ، حين استلمت دفة التعليم منظمة الصهيوني التنفيذية . وكانت هذه المنظمة تموّل كل المدارس بنسبة أكثر من ٩٠ بالمائة من ميزانيتها حتى عام ١٩٣٢ حين انخفضت نسبة تمويلها إلى أقل من ٤٢ بالمائة من نفقات ذلك النظام التعليمي . مما حدا بالمدارس الإعدادية ورياض الأطفال إلى رفع الأقساط المدرسية الى درجة عالية جدا ، كذلك فعلت المدارس الثانوية والمهنية . إلا أن الأخيرة كانت تتلقى مساعدات مباشرة من نقابات العمال في أوروبا وأمريكا ، ومن حزب العمل الاسرائيلي (الهستدروت) . وبقيت المنظمة التنفيذية مسؤولة إلى حد ما عن ميزانية المدارس الابتدائية ومعاهد تدريب المعلمين .

على أن المشكلات الاقتصادية التي واجهتها المدارس في بعض السنوات قبل عام ١٩٤٨ قد نقلت مسؤولية تمويلها من جهات خارجية إلى الآباء والمعلمين اليهود في فلسطين ، الذين سرعان ما بدأوا يفرضون ضرائب معينة على أنفسهم ، كانت تجمع للمدارس فقط . وظهر المجلس الوطني اليهودي ليتسلم مسؤولية الشؤون التعليمية

(٨) الاحصائيات في هذا السرد التاريخي لنظام التعليم في الكيان الاسرائيلي مقتبسة من: الموسوعة اليهودية، المجلد ٩٠ (نيويورك: ماكميلان، ١٩٧١)، ص ٩٢٧ - ٩٥٢.

للجالية اليهودية دون أن يسمح للمنظمات الأخرى بالتدخل في شؤونه . ومع أن المجلس شمل في عضويته ممثلين عن منظمات يهودية متعددة من أهمها الوكالة اليهودية إلا أن نسبة تمويل الأخيرة للمدارس هذه هبط إلى أقل من ٨ بالمائة عام ١٩٣٢ مثلا . وهذا ما يؤكد أن التعليم اليهودي قد انسلخ مبكرا عن المنظمات الخيرية والسياسية والدينية من حيث اشرافها عليه ، وليس من حيث اعتماده على ما تجود به من تبرعات !!

إن تاريخ النظام التربوي في الكيان الصهيوني يمر من باب فهمنا التام لدور المنظمات ، كما قلنا سابقا . والحقيقة أن فاعد ليومي (اللجنة القومية)[٩] قادت عملية تنظيم التعليم في فلسطين بين اليهود لدرجة أنها كانت تعمل عمل وزارات التربية الحالية تقريبا . فقد كانت تعيّن المدرسين ، وتشرف على المناهج والكتب المدرسية ، وقامت بتقريب وجهات النظر في العمل المدرسي التعليمي بين الأنظمة التعليمية الثلاثة التي ازدهرت بين اليهود ، واشتد عودها لدرجة أن كلا منها كان يتصرف دون التنسيق مع الآخَرْين ، وكأنه لا يعترف بوجودهما على الاطلاق . إلا أن تنظيم المشرفين على العمل التربوي في اللجنة القومية ، وحرصهم على السيطرة التامة على مدارس اليهود قد حدا بهم ، بادارة التربية Department of Education التي شكلتها حكومة الانتداب والتي تألفت من ١٣ عضوا معظمهم من اللجنة القومية والباقون من المنظمات الأخرى والاحزاب الدينية لغاية ١٩٤٨ . فقد تحكمت اللجنة القومية تربويا وماليا بثلثي المدارس اليهودية في فلسطين . أما مدارس الثلث الباقي فقد كانت متباينة . فقد تراوحت بين المدارس العالمية الاسرائيلية المتحدة ، حيث كانت تدرس بالفرنسية والعبرية ، ومدرسة ايفلينا روتشيلد في القدس التي درست بالانكليزية والعبرية ، والمدارس المهنية التي أدارتها منظمات صغيرة خيرية ومؤسسات أو معاهد التلمود والتوراة التي أدارها حزب اغودات يسرائيل (وحدة اسرائيل)[١٠] . كما أن الجامعة العبرية في القدس ومعهد التكنولوجيا Technion اللذين افتتحا عام ١٩٢٥ كمؤسستين مستقلتين عن كل تدخل حكومي أو ديني كانت تديرهما بالفعل اللجنة القومية وتجمع لهما التبرعات المالية .

إلا أننا يجب أن نذكر أن هذه الفترة من تاريخ الكيان الصهيوني شهدت تنافسا حادا بين أنماط تعليمية ثلاثة يعتمد كل منها على فلسفة أو عقيدة معينة لا تنسجم مع غيرها . وقد أضر هذا التنافس بالجالية اليهودية في بادىء الأمر لأن عملها جاء مشتتا

---

(٩) المسيري، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية، ص ٤٧٦ .
(١٠) المصدر نفسه، ص ٥٨ .

بـالمقابلة مـع عمل حكـومة الانتـداب البريـطانية . وكـانت هذه النـظم ، أو ما يشبـه النظم ، التعليمية تعمل لكسب ثقة الآباء والطلاب على حد السواء لأن في عملها كان يكمن مأرب سياسي ما لبث أن ظهر واضحا ابان الاعلان عن الكيان الصهيـوني تحت اسم دولـة اسرائيـل عام ١٩٤٨ . وسنعـود للحـديث عن هـذا السبـاق لكسب رضـا الـطلاب حين نبحث نـظام التعليم بعد عـام ١٩٤٨ . ولا بد من شـرح هـذه النـظم الثلاثة ليتسنى لنا الوقوف على قوة نظام التعليم العـام في اسرائيـل وضعفه . والانمـاط الثلاثة هي : التعليم العام ، تعليم حركة مزراحي[١١] وتعليم حزب العمل .

بالرغم من محاولات اللجنة القومية الدائبة لتوحيد كل المدارس اليهودية في بوتقة نظام معين محدد الأهداف ونجاحها الـواسع بـين عامي ١٩١٨ ـ ١٩٢٠ إلا أن حـوالى ٢٠ بالمائة من هذه المدارس كان لها وضع معـين وصفات مغـايرة للمـدارس العاديـة . فقد كانت مدارس دينية ـ علمانية ، وهـذا ما دفـع المؤتمر الصهيـوني العام المنعقـد في لنـدن عام ١٩٢٠ لـلاعتراف بنـظامي تعليم لليهود في فلسـطين : العام ، والـديني أو المزراحي .

وحـاول النظام العـام أو العقلاني أن يجمـع القيم الوطنيـة الصهيونيـة مع القيم التقدمية العالمية في التربية ولم يركز على الشعائر اليهودية التلمودية في المدرسة ، بل ترك هذا الجانب الروحي للوالدين . أما النظام المزراحي فقد كان على عكس النـظام العام تماما . فهو لم يغفل التعليم العام ولكنه ركز بشدة على تعليم الديانة اليهـودية . وكـان المعلمـون والنظار والمـراقبون في مـدارسه من اليهـود المتدينـين الملتـزمـين . وفي أوائـل العشرينات بدأ حزب العمل بإنشـاء وادارة مدارس خـاصة بـه في الكيبوتـزات وشمل نظام هذا الحزب التعليم العـام إضافة إلى مبادىء الحزب التي طرحت بقالب جذاب أخذ لب الصغار وتفكيرهم . وهذا ما يفسر الانتشـار والسيطرة الكـاملة التي تمتع بهـا حزب العمل على الحياة السياسية في اسـرائيل حتى السنـوات القلائـل الماضيـة ، حين سيطر حزب الليكود عام ١٩٧٧ لأول مرة في تاريخ ذلك الكيان[١٢] . وفي عام ١٩٢٦ اعترفت اللجنة القومية بوجود نظام تعليم ثالث لليهـود في فلسطين وضمتـه مع حـزب الهستدروت ليمثل هذا النمط الجديد في عضوية ادارة التعليم اليهودي . إلا أن هذا لم يوحد هذه النظم في نـظام واحد ، وهـو الذي كـانت اللجنة القـومية تسعى اليـه بكل

(١١) «المزراحي» حركـة صهيونيـة متطرفـة دينية لعبت دورا مهـما في تاريـخ الكيان الصهيـوني ولا زالت تتجسد افكارها ومعتقداتها في الاحزاب الحديثة الحاكمة في اسرائيل امثال تجمع الليكود الحالي .

(١٢) هدف حزب العمل من التعليم في الكيبوتـزات : «تنمية المفهـوم الصهيوني للروح الـديمقراطيـة بين اطفال الكيبوتز» . انظر : موسى حنا عنـز ، الكيبوتـز من الداخـل : دراسة سيـاسية واداريـة (بيروت : مؤسسـة الدراسات الفلسطينية ، ١٩٧٠) ، ص ٣٢٠ .

جهد . فقد بقي كل نظام تحت اشراف مجلس مؤلف من عشرة الى اثني عشر عضوا ليرسموا مناهجه ويعينوا معلميه ومفتشيه . وكان رئيس المجلس يمثل نظامه في إدارة التربية الحكومية ويعمل عمل « اللوبي » لمصالح نظامه ولحل مشاكله .

واعتبر التعليم الديني الصّرف الذي كان تحت اشراف مجموعة أغودات يسرائيل المتعصبة خارج نظام التعليم العام في فلسطين وذلك لأن هذه المدارس لا تهتم إلا بالعلوم التلمودية فقط وقد لا تقدم لطلابها أبسط العلوم الحديثة ولا تهتم بالمهارات الثلاث .

وقامت حكومة الانتداب عام ١٩٣٣ بالاعتراف بمدارس اللجنة القومية على أنها مدارس حكومية وليست خاصة واستخدام لفظة « نظام التعليم اليهودي » كنظام مواز لنظام التعليم العربي الذي كان تحت اشراف وادارة الحكومة مباشرة . وقد اتفق اليهود مع الانكليز على أن تترك لهم الحرية التامة في ادارة مدارسهم مقابل عدم مطالبتهم للحكومة بميزانية محددة سنوية ، الأمر الذي وافقت عليه الحكومة ، إما طواعية ، وإما بضغط من اليهود المتنفذين في لندن .

قبل اعلان دولة الكيان الصهيوني في فلسطين عام ١٩٤٨ كان نظام التعليم العام اليهودي يكاد يشبه نظام أي دولة مستقلة آنذاك . فقد أشرف هذا النظام على رياض الأطفال ومدارس ابتدائية وثانوية ومعاهد زراعية وتقنية عليا وكليات ومعاهد تدريب المعلمين . كذلك شمل النظام مدارس خاصة للمعاقين ، ووجبات للطلاب ، وخدمات طبية ، ونوادي وأنشطة اضافية لامنهجية ؛ واهتم هذا النظام بالمنهج وتطويره ، وبطرق التدريس ، وابقاء مستوى المعلم لائقا مناسبا . وتدخل النظام اداريا في وضع عقود المعلمين ، وفي ظله اشتد عود نقابة المعلمين . وكان هناك اضافة إلى المدارس التي تشرف عليها اللجنة القومية، مدارس للتعليم المستمر ومعاهد ليلية أدارتها نقابة العمال وحزب العمل الهستدروت . وكانت هذه المدارس متخصصة في تعليم العبرية للمهاجرين الجدد إلى اسرائيل ، كما كانت هناك معاهد قدمت لغات أوروبية وعلوما تخصصية أخرى . وقد ورثت دولة اسرائيل المزعومة نظاما تربويا ـ تعليميا متكاملا حين أعلنت عام ١٩٤٨ .

ثانياً : نظام التعليم العام في الكيان الصهيوني الإسرائيلي

بعد عام ١٩٤٨ كان على الصهاينة ، أصحاب الدولة الجديدة ، أن ينظموا التعليم على أسس علمية سليمة . فقد أيقن الاسرائيليون أن قوتهم تكمن في التقدم الكمي والنوعي المعرفي عند افراد شعبهم بالمقارنة مع الفلسطينيين العرب الذين لم

تسمح لهم حكومة الانتداب أن يتعلموا كما كانوا يرغبون . وقد استلزم هذا من قادة الدولة هذه ان ينظروا للتربية والتعليم نظرة جدية لبناء كيانهم الحربي . فقد قال جاكوب كلاتزمان وهو تربوي صهيوني معروف في اسرائيل : « التربية هي أيضاً من مستلزمات الدفاع الوطني»(١٣) وكان أول عمل قامت به الدولة الجديدة هو فرض قانون التعليم الإجباري عام ١٩٤٩ الذي كان من القضايا المستعجلة ، لأن هجرة اليهود ازدادت إلى أكثر من خمسة أضعاف ما كانت عليه قبل ١٩٤٨ ، وكان على الكيان الصهيوني أن يستوعب هذه الاعداد بلغاتها وتقاليدها المتباينة المتضاربة في اكثر الأحايين . فقد نظر إلى هذا القانون على أنه قانون استراتيجي لحماية المجتمع الجديد من الانحلال والانقسام لما يقدمه من فرص لتعليم الجميع اللغة العبرية والتقاليد اليهودية التلمودية ، محاولا بقدر الامكان تضييق الهوة الحضارية بين اليهود الشرقيين والغربيين مثلا ، أو حتى بين الغربيين من أوروبا الشرقية أو أوروبا الغربية أو امريكا . . . فقد كانت أوجه الاختلافات عديدة ، وكان لا بدّ من هذا القانون الذي فرض بالقوة أحيانا على المتعصبين اليهود لصهر هذه الفروق ، وإذابة تلك الاختلافات . وتشكلت وزارة التربية الاسرائيلية عام ١٩٤٩ ، وكان أول وزير لها هو زلمان شازار الذي أصبح رئيسا للجمهورية فيما بعد . كان على هذه الوزارة أن توجه المشاكل المستعصية التالية : .

ـ الأنظمة التعليمية المتعددة (العام ومزراحي والعمل اغودات يسرائيل. . . . الخ).

ـ التعليم الإجباري وفرضه بعد إقناع الآباء بأهميته .

ـ الادارة التعليمية للبلاد .

أما مشكلة الأنظمة المتعددة فقد جرى ذكرها سابقاً في هذا البحث ، ولم تستطع الحكومة أن تحل منها شيئا ، اللهم الا فرض التعليم الاجباري الابتدائي على أبناء هذا النظام أو ذاك ، مع التركيز على مواد معينة أهمها إضافة إلى العبرية المهارات الثلاث الأساسية . واختلف حالها بقانون ١٩٥٣ .

وقد جعل قانون ١٩٤٩ التعليم إجباريا ومجانيا للأطفال من سن خمس سنين ، على أن يقضوا سنة في روضة الأطفال وبعدها ثماني سنوات في المرحلة الابتدائية (من سن ٦ ـ سن١٤) ، كما فرض القانون على المراهقين الذين كانت أعمارهم بين

---

(١٣) اسعد رزوق، في المجتمع الاسرائيلي (بيروت: معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٧١)، ص ٨٩.

(١٤ ـ ١٧) عاما ، والذين لم ينهوا المرحلة الابتدائية ، وكان هـذا القانـون واضحا . فالتركيز على سنة اجبارية في رياض الأطفال ضروري حتى يتمكن الصغير من معايشـة اللغة العبرية في سن مبكرة خساسة ، وذلـك لأن هذه اللغـة لم تكن لغة التخـاطب في أكثر من نصف بيوت اسرائيل آنذاك . كما أن هذا القانون اثقل كاهل الوزارة الجديدة بأعباء محو الأمية الابتدائية للشبـاب الذين كـانوا في سن أقـل من ١٧ عامـا ولم يكملوا هذه المرحلة لسبب من الأسباب ، فقد صرفت الوزارة معظم جهدها لتعليم هؤلاء في مـدارس خاصـة كانت تستخـدم في بعض الأحيان لأكـثر من ١٤ سـاعـة يـوميـا لهـذا الهدف . ومع أن القانون كان يفترض المجانية في تقديم هذه الخدمات إلا أن الـوزارة سمحت للمدارس أن تفرض على الآباء دفع ما يسمى « رسوم خدمات خاصـة » مثل الكتب والـطعام والـزي المدرسي ولم تكن هـذه الرسـوم محددة من الـوزارة واعتمـدت المدارس على التبرعات الفردية ومِنَح الأحزاب .

وفي عام ١٩٥٣ قامت وزارة التربية بتصفيـة الأنظمـة التعليمية المـوازية للنـظام العـام وسحبت اعتـرافهـا من مـدارس دينيـة كثيـرة ومن مـدارس الأحـزاب الـدينيـة والسياسية . إلا أنها أعطت الآباء الخيار بإرسال أبنائهم إما إلى التعليم العام الحكـومي أو التعليم الدّيني الحكومي . فقد حصرت الدولة في وزارة التـربية مهمـة التعليم العام والتعليم الـديني وجعلتهما منفصلين مستقلين اداريـا وتعليميا . وقـد شـذت عن هـذه القاعدة مـدارس اغودات يسرائيـل التي رفضت الـدخول تحت مـظلة الوزارة وسميت « مدارس غير رسمية معادلة » .

ثالثاً : أهـداف التعليم

وقد أظهر قانون ١٩٥٣ لتنظيم التعليم في إسرائيل أهداف التعليم الابتـدائي في ذلك الكيان كما خطه المشرّع الصهيوني عـلى النحو التـالي : « إن التعليم الابتدائي يعتمـد عـلى قيم التقاليـد اليهوديـة وعلى احتـرام الانجاز العلمي . ويعتمـد على حب « الـوطن » والتضحيـة والاخلاص للدولة وللشعب اليهـودي . كما أنـه يركـز على التـدريب على الاعمـال الزراعيـة والحرف اليدوية وتحقيق مبادىء الرواد الصهاينة الاوائـل ، حتى يتحقق في النهايـة المجتمع المثـالي الذي يكـون شعاره الحرية والمساواة والتسامح والمساعدة وحب الإنسانية جمعاء . . »[١٤] .

وقامت وزارة التربية بترجمة هذه الأهداف العامة إلى تفصيلات وأهداف سلوكية وضعتها بين أيدي المعلمين ليشرفوا على تحقيقها بجـدية . فقـد ركزت الـوزارة على أن

---

(١٤) الموسوعة اليهودية، ص ٩٣٨.

أهم عمل للمدرسة هو تقديم المعرفة والالمام بالثقافة والتقاليد اليهودية عند الطالب ، وتعميق شعوره بالتعاطف وبالانتماء إلى الأمة اليهودية التي تعاني في أرض الشتات ، أو في الضياع Diaspora . وتقوم المدارس الرسمية ومدارس أغودات يسرائيل بالتركيز على مثل هذا الجانب في العملية التعليمية بشدة بينما تراوحت المدارس الرسمية العامة في خدمتها لهذا الهدف بين التعصب الشديد وبين العلمانية المطلقة . الأمر الذي حدا بالدولة في ظل حكم الليكود إلى اعادة النظر بهذا الوضع واجبار المدارس كلها على تدريس مقرر « الوعي اليهودي » لطلابها في شتى مراحل ما قبل الجامعة ، التي تحوي مدارس مختلطة للجنسين ما عدا المدارس الدينية ومدارس أغودات يسرائيل.

أما مواطنية اليهودي الصغير في الكيان الصهيوني فأساسها معرفة جغرافية كيانه ومركزه في العالم وحبه له واستعداده للتبرع بخدماته حيثما تتطلبها مصالح الدولة . . . . في المستعمرات ، في المعامل ، في المدارس ، في الجيش . . . . . الخ . وتقوم مدارس الكيبوتز والمنظمات العمالية بغرس هذه الأفكار المبنية على التبرع بالخبرة والوقت والمال من أجل خدمة الصهيونية واسرائيل ، عن طريق الندوات والأنشطة غير المنهجية ومواد الاجتماعيات المقدمة في المنهج الدارسي .

والواقع أن المنهج الدراسي يسعى إلى خلق توازن بين التربية العامّة والتربية اليهودية في محاولة منه لإعداد جيل قادر على الاشتراك الفعلي في قضايا كيانه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعسكرية والسياسية . فهو يركز على تطوير شخصية الطفل وقدراته كما سنبين لاحقا في سياق حديثنا عن كل مرحلة من مراحل التعليم العام وميزاتها .

وتضيف وزارة التربية على أهدافها العامة هدفا سياسيا اعلاميا وضع لاستهلاك الرأي العام والمنظمات العالمية كاليونسكو التي تطلع على حيثيات البرامج التربوية في معظم بلدان العالم حيث تقول : « تهدف التربية العامة إلى تربية الطفل على القيم الانسانية والأخوة البشرية ، بالاضافة إلى التربية التحصيلية العامة ، وتوثيق عرى الصداقة مع شعوب العالم ، وخصوصا شعوب الشرق الأوسط . . »(١٥) .

ولا بد أن نذكر هنا قبل الانتقال إلى سرد مرحلة ثانية من تاريخ نظام التعليم العام في الكيان الصهيوني أن اسرائيل ربما تكون قد نجحت في تحقيق الجانب المادي من الأهداف التي نصّ عليها قانون ١٩٥٣ ، إلا أنها لم تقترب أبداً من تحقيق شعار هذا القانون ، وهو خلق المجتمع الذي يسوده : الحرية والمساواة والتسامح وحب

---

(١٥) المصدر نفسه، ص ٩٤٢.

الانسـانية . . . الـخ . فقد قصـد هذا القـانون ضمنيـاً الحريـة لليهـود والمسـاواة بـين الاسـرائيليين والتسـامح بينهم وحبّ الإنسـانيـة اليهـوديـة الغـربيـة فقط ، فـالمجتمـع الاسـرائيلي مجتمـع عرقي من الـدرجة الأولى ، فهـو يميز بـين الاشكنازي والسفـاردي (اليهودي الغربي واليهودي الشرقي) ويجعـل طبقة اليهـود ككل في أعـلى الهرم وطبقـة Goyim الأغيار[16] (المسلمون والنّصـارى والدروز الفلسـطينيون) في أسفله . . كـما يمايز بين الأبيض والأسود كما حدث عام ١٩٨٤ حين تظاهر يهـود الفلاشـا الاثيوبيـون بسبب المعاملة السيئة التي لقوها من الدولة والشعب على حد السواء . كما أن سياستها العدوانية التوسعية ومنهج القتل والتنكيل الذي تتبعه ضد العرب والفلسطينيـين بشكل خاص لا ينم عن اعتناق لفكرة الحرية والمساواة وما إليه من الشعـارات التي تبدو نبيلة طالما ظلت حبيسة النظريات بعيدة عن التطبيق .

جـاء تقريـر « برواز » للتـربية Prawer Report عـام ١٩٦٥ ليغير من سيـاسـة التعليم العـام في اسرائيـل بعد أن لاحـظت وزارة التربيـة أن أكثر من ٨٥ بـالمائـة من الذين ينهون المرحلة الابتدائية يتابعون دراستهم في المرحلة الاعدادية والثانويـة . وأمام هذه النسبة الهائلة من الطلاب كان لا بد من إعادة النظر في تـركيبة التعليم الشـامل ، وخصوصا أن المراحل اللاحقة للابتدائية أصبحت شبه مجانية نتيجة المساعـدات الماليـة التي كانت تنهال على المدارس من منـظمات يهـودية دوليـة ، وتغيير نـظام المراحـل من ٨ ـ ٤ إلى ٦ ـ ٣ ـ ٣ . وسمحت لبعض المـدارس الريفيـة في الكيبوتـز بسبب ظروفهـا الخاصة أن يكون لها نظام ٦ ـ ٦ طالما أن هناك فصلا بين المرحلتين من الناحية المنهجية والإدارية . وقد اصطدمت الحكومة مع نقابة المعلمـين عام ١٩٦٨ حين قررت تنفيـذ هذا القرار ، وحين أضرب أكثر من ٩٥ بالمائة من المعلمين في إسرائيل عن العمل ضد هذا القانون لخوفهم من أن تسيطر الدولـة على التعليم بمعـزل عن النقابـة التي لم تكن ممثلة في لجنة براوار Prawer Committee . وتم تمـديد فترة التعليم الإجباري سنتـين اضـافيتين لتصبـح ١٠ + ١ روضة أطفـال . (أنظر شكـل رقم ١) ، وأصبح النـظام الجديد : حضـانة من سن ٣ ـ ٤ سنـوات ، روضة أطفـال (سنة اجبـارية) ، من سن ١٢ ـ ١٣ سنة ، ثانوي (ثلاث سنوات) من سن ١٤ ـ ١٥ سنة .

وسنعطي فيما يـلي نبذة عن ميـزات وانشطة كـل مرحلة من هـذه المراحـل المبينة بالشكل رقم (١) لنفهم نـظام التعليم العام في اسـرائيل ونلقي ضـوءاً على تفكـير هذا الشعب وتنظيمه الايديولوجي والسيكولوجي .

---

(١٦) انظر فكرة الاغيار واليهودي الخالص في: المسيري، الايديولوجية الصهيونية: دراسة حالـة في علم اجتماع المعرفة، القسم ١.

شكل رقم (١)
تركيب النظام التعليمي في اسرائيل

السن	٣ ٥ ٦	١٢	١٣	١٥	١٨ ٢١ ٢٢ ٢٤
المستوى		١	٢		٣ ٤
المرحلة		١	٢	٣	٤
اجباري					
نوع المدرسة	روضة أطفال	ابتدائي	إعدادي	ثانوي مهني	جامعي

معاهد تجارية مهنية

معهد المعلمين

الجامعات والمعاهد التقنية

الكيبوتزات

المصدر : استناداً إلى : United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education [UNESCO, IBE], *International Yearbook of Education, 1977-1978* (Geneva: The Bureau, [n.d.]).

(١) دور الحضانة ورياض الأطفال

تتسلم دار الحضانة الطفل وهو في سن ٣ ـ ٤ سنوات وتقدم خدماتها له مجانا لمدة سنة ونصف تقريبا . مع أن وزارة التربية لا تراقب مثل هذه الدور ، إلا أن المنظمات الخاصة والأحزاب تقوم بالاشراف عليها من خلال تمويلها بطريقة غير مباشرة حين تموّل المدارس الابتدائية ورياض الأطفال . ولا تهتم الوزارة إلا بالأطفال الذين يصنفون تحت حاجتهم إلى « تربية خاصة » . عندها تتدخل الدولة وتُدخل هؤلاء الأطفال في دور معينة للحضانة تموّلها تماما . وتركز التربية في هذه المرحلة على تعليم

الطفل الطقوس الدينية اليهودية المتعلقة بالأعياد كما تركز على حقائق مهمة أساسية عن جغرافية فلسطين وطقسها . وفي عام ١٩٥٨ بدأت وزارة التربية بتنفيذ « الطريقة المكثفة » في رياض الأطفال . وهي تتلخص في تعريض الطفل لأكبر عدد ممكن من المواضيع المختلفة وبسرعة ، عن طريق ربط ما يعايشه يوميا بالرياضيات والعلوم والطبيعيات وما إليها . واستقدمت طريقة منتسوري لتعليم المعاقين في رياض الأطفال . وتصر رياض الأطفال على مشاركة الأبوين في العملية التربوية في هذه المرحلة عن طريق وضع برامج خاصة يقوم بتنفيذها الآباء والامهات .

جدول رقم (٢)
بعض الإحصائيات حول التعليم في مرحلة ما قبل
السنة الأولى الابتدائية

العام	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد المعلمات	نسبة المعلمات (٪)	عدد الطلاب	نسبة الاناث (٪)	عدد الطالبات
١٩٧٠	٣٥٦٨	٤١٥٥	-	-	١٢١٨٥٨	-	-
١٩٧٥	٥٢٨٩	٦١٢٢	٥٥١٨	١٠٠	٢٠٠٧١٠	٤٩	٧٩٢٣٣
١٩٧٨	-	-	-	-	٢٦٠٤٢٨	-	-
١٩٧٩	-	-	-	-	٢٦٣٩٤٤	-	-
١٩٨٠	-	-	-	-	٢٦٩٥٠٦	٤٧	١٢٧٨٣٢
١٩٨١	-	-	-	-	٢٧٨٨٠٠		

المصدر : احتسبت من : UNESCO, *Statistical Yearbook, 1983.*

(٢) المرحلة الابتدائية

قامت الوزارة عام ١٩٥٤ بوضع منهاج المرحلة الابتدائية التي كانت تطبق في أكثر من ١١٠٠ مدرسة ليشمل : اللغة والأدب العبري ، التوراة ، التاريخ ، الجغرافية ، العلوم الطبيعية الرياضيات ، الانكليزية ، الفرنسية أو العربية ، الأشغال ، الزراعة ، تدبير منزلي ، الموسيقى ، الفنون ، والتربية الرياضية . وأهم مادتين في هذا المنهج هما التوراة واللغة العبرية . فالتوراة لا تدرس للتلميذ عن طريق القراءة الجامدة أو التلقين المملّ ، بل يتعداه في المدارس هذه إلى ربطه بتاريخ بني صهيون كما تفسره الدولة اليهودية . فيقوم معلم المادة بأخذ طلابه إلى الآثار الدينية القديمة والخرائب التاريخية التي يرجع عهدها إلى عصر التوراة . وتقوم المدارس التلمودية بالتركيز أكثر على التلمود على حساب العلوم والمواد الأخرى في بعض الأحيان . وتقدم اللغة الأجنبية (الانكليزية أو العربية أو الفرنسية) للطالب في

الصف السادس أو السابع الابتدائي . مع أن اللغة العربية تقدم في الصف الرابع أو حتى الثالث في بعض المدارس ، وتقوم بوضع الحوافز للطلاب لدراسة هذه اللغة منذ نعومة أظفارهم . جدول رقم (٣) يبين عدد الحصص الاسبوعية لكل مادة في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين . علما أن اليوم المدرسي يتألف من سبع ساعات والسنة الدراسية تمتد مائتي يوم وتفتح المدارس أبوابها في أول يوم من أيلول / سبتمبر وتقفلها في آخر يوم من حزيران / يونيو .

جدول رقم (٣)
عدد الحصص الاسبوعية في كل مادة في المنهج الابتدائي

الموضوع	الصف الرابع	الصف الخامس
العهد القديم وقانون بني اسرائيل العرقي	٥	٥
اللغة والأدب العبري	٥	٥
الجغرافيا	٣	٢
العلوم الطبيعية	٣	٢
الحساب	٤	٤
الرياضة البدنية	٢	٢
الفنون والموسيقى	٢	٣
الأشغال اليدوية	٢	٢-٤
الزراعة	٢	٢-٤
التربية الاجتماعية	١	١
المجموع	٢٩	٢٨ - ٣٤

المصدر : احتسبت من : J. Cameron et al., eds., *International Handbook of Education Systems,* vol.1 (New York: Wiley and Sons, 1983), p.407.

وهناك برنامجان يستحقان الذكر في نظام التعليم الاسرائيلي فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية . وهما برنامج البث الاذاعي المدرسي وبرنامج تقوية المدارس الابتدائية .

(أ) الاذاعة المدرسية وتمولها وزارة التربية وتبث لمدة ١٦ ساعة اسبوعيا ، اربع منها باللغة العربية مع بث خاص بالمعلمين . كما قامت مؤسسة روتشيلد ببناء **محطة** تلفزيون خاصة بالتعليم تبث ارسالها على قناة خاصة منفصلة عن تلفزيون الدولة . وتقدم هذه القناة برامج تعليمية تربوية في المواد التالية : الانكليزية ، الرياضيات ، علم الاحياء ، والعلوم الطبيعية وتعيد المحطة عرض كل درس مرتين إلى أربع مرات أسبوعياً على مدى سنة كاملة . وهناك دراسات تشير إلى مدى أهمية هذه البرامج ومساهمتها في دفع الصغار للاهتمام بالمواد العلمية(١٧) .

(ب) مركز المدارس المحتاجة إلى تقوية أنشأت وزارة التربية هذا المركز عام ١٩٦٥ بعد أن أجرت العديد من التجارب على مساعدة المدارس الابتدائية التي كان التعليم يجري فيها بطريقة غير علمية أو عشوائية أحيانا . وقد بدأت العمل مع ٥٠ بالمائة من مجموع عدد المدارس الابتدائية في النظام العام عام ١٩٦٥ ما لبث أن انخفض إلى ٣٠ بالمائة عام ١٩٦٩ / ١٩٧٠ (أي ٣٩٢ مدرسة) ، ثم إلى ٢٠ بالمائة عام ١٩٨٠ ، وكان أغلبها (أكثر من ٦٠ بالمائة) من المدارس الدينية الرسمية . وقد قام هذا المركز بتطوير برامج عديدة أهمها :

- جعل اليوم المدرسي أطول من غيره في المدارس العادية ، ولمدة أربعة أيام أسبوعياً .

- جعل العام الدراسي أطول بشهر من المدارس العادية فأصبح ١١ شهراً بدلاً من عشرة . وقد وفر هذا التغيير للطالب فرصة كتابة وظائفه وفروضه باشراف مدرسين متخصصين ، كما أتاح مجالا أوسع ليشترك بانشطة رياضية واجتماعية لامنهجية .

- جمع الطلاب في مجموعات لمساعدة وتدريس بعضهم بعضا ، وخصوصا في العربية والانكليزية والرياضيات .

- تدريب أو تعليم إضافي في المهارات الثلاث وخصوصاً للمتخلفين عن مستوى صفوفهم العادية .

- ارشاد وتدريب المدرسين في الصفوف الأوائل (١ ـ ٥) على أحدث طرق التدريس ونظرياتها .

- تقديم مقررات عالية للطلاب الاذكياء في المرحلة الابتدائية في محاولة لكشف مواطن النبوغ عند بعض الطلاب المجتهدين .

---

(١٧) J. Cameron et al., eds., *International Handbook of Education Systems,* vol.1 (New York: Wiley and Sons, 1983), p.410.

ـ تقديم خدمات إرشاد وتوجيه لتثقيف الآباء عن طبيعة المرحلة ومستقبل الطفل بعد أن يتخرج من هذه المرحلة والبدائل المطروحة أمامه لاكمال دراسته .

ـ مراجعة المنهج والمقررات وتوصيفها وإعداد الدروس وأهدافها وتأمين الكتب المدرسية ومراجعتها لتلائم واقع الطفل في هذه المرحلة ، وكذلك توفير الوسائل التربوية التقنية والكتب للمكتبة ونشر مجلة مدرسية وما إلى ذلك من أنشطة .

ـ تأهيل الطلاب الذين يلاقون صعوبة في مواد دراستهم ليجتازوا امتحان الابتدائية ساكار Seker الذي كان امتحاناً فاصلا بين مرحلتي الابتدائية والاعدادية حتى عام ١٩٦٨ حين أوصت لجنة براور بازالتها كلية في غضون خمس سنوات ، واعتماد نظام الترحيل من صف إلى أعلى بدل الشهادة أو الامتحان المرحلي .

جدول رقم (٤)
بعض الاحصائيات حول التعليم في المرحلة الابتدائية

العام	المدارس	عدد المدرسين	عدد المدرسات	نسبة المدرسات (٪)	عدد الطلاب	عدد الطالبات	نسبة الطالبات (٪)	نسبة الطلاب/المعلم (٪)
١٩٧٠	١٥٨٧	٢٧٧٨٠	-	-	٤٧٨٩٥١	٢٢٩٩١٧	٤٨	١٧
١٩٧٥	١٥٠٣	٣٢٦٥٧	-	-	٥٣٥٣٢٠	٢٦١٣٣٨	٤٩	١٦
١٩٧٨	١٥٤٤	٣٧٢١٠	٢٨٨١٩	٧٧	٥٨٣٠١٢	٢٨٦٢٣٠	٤٩	١٥
١٩٧٩	١٥٥٥	٣٩٤٠١	٣٠٢١٦	٧٧	٦٠٥٩٣٣	٢٩٧٧٣٧	٤٩	١٥
١٩٨٠	١٥٧٦	٤١٤٦٨	-	-	٦٢١٩١٢	-	-	١٥
١٩٨١	١٥٩١	٤٢٠٦٨	-	-	٦٤١٦٦٨	-	-	١٥

المصدر : احتسبت من : UNESCO, *Statistical Yearbook, 1983.*

(٣) المرحلة الاعدادية

وهي مرحلة اجبارية مجانية ، تهتم بها وزارة التربية وتعد لها أهدافا منفصلة عن المرحلة الثانوية ، لأنها آخر مرحلة تشرف عليها اشرافا كاملا . وأهداف هذه المرحلة كما نادت بها الوزارة :

ـ تأمين المعرفة الاعدادية للجميع حتى سن الخامسة عشرة .

ـ استخدام هذه المرحلة لاقناع الآباء بأهمية التخصصات المهنية غير الاكـاديمية ، وأهمية الحرف والزراعة .

ـ تقديم برنامج مرن مخالف للثانوي والابتدائي يشعر الطالب فيه بأهمية وجدوى استخدام اليدين والحرفة .

ـ مساعدة الطالب على التركيز على المواد والمجـالات التي يمكن له أن يبـدع فيها من خلال مراقبة المدرسين والمرشدين له وبذلك يتيسر له اختيار حقل تخصصـه قبل أن يصل إلى الجامعة بوقت طويل . وفي هذا تقليل من الهدر التعليمي والرسوب في السنة الأولى الجامعية التي تعتبر صفة معظم جامعـات العالم . ويتم تحـديد تخصص الـطالب المستقبلي في الصف التاسع أو العاشر ويكون لكل تلميذ موجه يـراقبه حتى يتخـرج من المرحلة الثانوية .

يبين جدول رقم (٥) عدد الحصص الاسبوعية لكل مادة تقدم في هذه المرحلة .

جدول رقم (٥)
عدد الحصص الاسبوعية في كل مادة في المنهج الاعدادي

الموضوع	الصف السابع	الصف الثامن
العهد القديم	٤	٥
قانون بني اسرائيل العرقي	١	٧
اللغة والأدب العبري	٣	٣
الحساب والهندسة	٤	٤
التاريخ	٣	
الجغرافية	٢	٤
العلوم الطبيعية	٢	
لغة أجنبية	٤	٤
الرياضة البدنية	٢	٢
فنون وموسيقى	٢	١
زراعة وحرف	٢-٤	٢
التربية الاجتماعية	١	٦
المجموع	٣٠-٣٢	٣٨

المصدر: احتسبت من: UNESCO, *Statistical Yearbook, 1983,* p.408.

وتظهر في هذه المرحلة ظاهرة العزوف عن الدراسة والهروب من المـدرسة وتـرك التعليم بين الطلاب الصغار وخصوصا بين الطلاب اليهود الذين هم من أصل شـرقي

فهؤلاء عـادة يواجهـون صعوبـات اقتصاديـة واجتماعيـة تمنعهم من التمتع بمـا تقدمـه المدرسة في هـذه المرحلة ومثلما يتمتـع بها اليهـودي الأوروبي الذي عـادة ما يكـون من الطبقات المتوسطة أو العالية . والاحصائيات تدل على أن اليهـود الآسيويـين والافارقـة يعـانون من أعـلى نسبة رسـوب في امتحان سـاكـار Seker الابتـدائي (أكـثر من ٦٠ بالمائة) وأن أقل من ٢٧ بالمائـة منهم يتمون تعليمهم الاكـاديمي والثانـوي والجامعي . وهذه النسبة لم تختلف كثيرا بين عامي ١٩٥٦ و١٩٧٦ . وهذا أكبـر دليل عـلى الاهمال الذي تعامل فيه الوزارة ابناء الـطبقات الـدنيا واليهـود الشرقيـين . وتتم عملية النقـل بالترحيل كما هو الحال في المرحلة الابتدائية .

(٤) المرحلة الثانوية

هنـاك أربعة أنـواع من المدارس الثـانويـة في الكيان الصهيـوني : (أ) الاكاديمي العام ؛ (ب) المهني؛ (ج) الزراعي ؛ (د) الشامل العام .

الثانوية الاكاديمية : وهي متأثـرة بالثـانويـات الأوروبية وهي كـما يوحي اسمهـا تسعى أولاً وأخيراً إلى تأهيل الطالب لينجح في امتحان باكاروت (أو الثانـوية العـامة) وعادة ما يكون الطالب بين السابعة عشرة والثـامنة عشـرة من عمره حـين يمتحن بها . وهذا الامتحان يشبه امتحانات البكالوريا اللبنانية أو الثانوية العامة في الكويت مثـلا ، حيث يمتحن الطالب بمواضيع محددة في يوم واحد أو يومين ينجح أو يرسب في امتحـانه دون أن يكون له خيار في الأمر إلا من حيث اجتهاده طبعا . والـطريقة الثـانية لتقـديم هذا الامتحان هي طـريقة جي . سي . أي G.C.E البـريطانيـة حيث يختار الـطالب بعض المـواضيع ويقـدم امتحانـه فيها حسب المستـوى العـادي Ordinary أو المتقـدم Advanced . والطريقة الثانية جديدة بدأ العمل بها ١٩٧٥ وهي اختياريـة وحيثياتهـا كالتالي :

هناك ثلاثة مستويات للامتحان ، وكل واحد يحمل معه عددا معينا من النقاط . فيمكن للطالب مثلا أن يمتحن بالعبرية على مستوى نقطتين أو أربع أو خمس . يتطلب النجـاح في باكـاروت لهذه الـطريقة ٢٠ نقـطة بمـواضيـع ستـة عـلى أن يكـون منهـا : الدراسات العبـرية ، والـدراسات العـامة العلوم واللغـات الحديثـة . ومع أن النقـاط العشرين تكفي الطالب للنجاح إلا أن الجامعات تتطلب أكثر من هذا بكثير للقبول .

يمكن للطالب أن يختـار جدولـه الدراسي طـالما أن المـدرسـة قـادرة عـلى تـأمـين المدرسين للمواد المختارة ، وهذا طبعا يجعـل المدارس النمـوذجية في وضـع أحسن من غيرها لانها عادة ما تكون قادرة على استقطاب المعلمين المهرة ذوي الخبـرة الواسعـة مما

ينعكس على سمعة المدرسة ونسبة نجاح طلابها في الثانوية العامة . ولعل الشكوى العامة بين كل المدارس أن مادتي « الرياضيات » « واللغات الاجنبية » إلى حد ما ، هما نقطة الضعف العام بين طلاب المرحلة الثانوية(١٨) .

الثانوية الصناعية : يرجع الفضل في تعضيد هذه المدارس إلى منظمات الشباب الاجتماعية والدينية أمثال الحداسا وحزب العمل ومعهد التخنيون Technion في داخل الكيان وإلى .O.R.T في خارجه . وكانت تقبل في عداد طلابها الراسبين في امتحان ساكار الابتدائي وتهتم بهم وتعدهم لامتحان الباكاروت المهني حين يبلغون من العمر ١٧ ـ ١٨ عاما . كما أن وزارة العمل قامت بتنظيم برامج التلمذة المهنية Vocational Apprenticeship وذلك بتدريب الطلاب في المعامل والورش على مدى فترات تتراوح بين ستة أشهر وسنة ، يكون فيها رئيس العمال في تلك الامكنة مسؤولاً عن الطلاب ، وبهذا يكون وضعها مثل التربية العملية التي تقدمها كليات التربية أثناء تدريب المعلمين . كما أن الجيش أدلى بدلوه في هذا التدريب فسمح للطالب أن يعتبر فترة التدريب الصناعي ـ المهني مستقطعة من فترة التجنيد الاجباري المعمول به في الكيان الصهيوني . كما قام الجيش بتقديم مقررات حرفية ـ مهنية إلى مجنديه ، اعتبر النجاح بها معادلا للنجاح في المادة نفسها في أي مدرسة ثانوية مهنية خارج الجيش . وبالتالي كانت الشهادة التي يحملها المجنّد من جيش الدفاع الاسرائيلي تعادل الشهادة التي تقدمها أحسن المدارس في المجتمع المدني . ومع أن الشهادة التي يحملها الطالب من هذه المدارس تسمى « الباكاروت الصناعية » إلا أن ٣٠ ـ ٤٠ بالمائة من موادّها عادة ما تكون اكاديمية بحتة ، وهذه نسبة عالية جداً .

ويتألف منهج هذا النوع من المدارس من المواد التالية :

المادة	عدد الحصص
تدريب عملي	٢٠
العبرية	٢٤
التوراة	٢٤
الانكليزية	٢٤
التاريخ	٢٤
التربية المدنية	٢٤
الرياضيات	٢٤

(١٨) انظر : United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], *Statistical Yearbook, 1983* (Geneva: International Bureau of Education, [n.d.]), p.409.

الثانوية الزراعية : ركزت وزارة التربية اهتماما بالغا على الثانويات الزراعية وقدمت برامج متعددة لاستقطاب أنواع مختلفة من الطلاب . وتعطي هذه الثانوية الشهادة الزراعية التي تخوله حق دخول كلية الزراعة في الجامعة العبرية . كما قامت الدولة بتقديم مساعدات مادية وتخفيف الرسوم المدرسية على هؤلاء الطلبة الذين يدرسون في مدارس داخلية في الريف وأهم ما يميز هذا النوع عن المدارس الثانوية التصاقها الوثيق بمنظمات الشباب والرواد والجمعيات الدينية التي تشجع على الاستيطان في المناطق الزراعية . ومع أن التعليم الثانوي ليس مجانيا ولا اجباريا ، إلا أن الوزارة في الكيان الصهيوني تولي هذا الجانب عناية فائقة . فمن هذه الثانويات الزراعية التي يبلغ عددها أكثر من ست وثلاثين مدرسة تقوم الوزارة بتمويل عشر مدارس، والاشراف على الباقي اداريا ومنهجيا . على أن هذا لا يعني بالضرورة أن المدارس المتبقية تصرف على نفسها من مصادرها الخاصة ، بل ان المنظمات والاحزاب الدينية تقوم بتمويلها . وقد ظهر في الآونة الأخيرة تدخل منظمات النساء الصهيونيات في التبرع لهذه المدارس بالذات . والكيبوتزات هي مهد هذه الثانويات وهي التي تشجع وجودها وتحميها . وهدف هذه الثانويات هو تربية الجيل الجديد على حب الأرض واستيطانها ومعاملة الطالب على أنه رقم مهم في المعادلة الاقتصادية للبلد . ولا يخفى ما لهذه النظرة من جذور سياسية توسعية استعمارية تبثها الحركة الصهيونية العالمية وتغلفها بغلاف تربوي جذاب . ولا يختلف المنهج في الثانويات الزراعية عن منهج الثانوية الصناعية الا بالتركيز على الرياضيات واضافة مادتي الكيمياء والاحياء .

جدول رقم (٦)
بعض الاحصائيات حول التعليم في المرحلة الثانوية

العام	عدد الطلاب الاجمالي	نسبة الاناث (٪)	عدد طلاب القسم الاكاديمي	نسبة الاناث (٪)	عدد طلاب الصناعي والزراعي	نسبة الاناث (٪)
١٩٧٠	١٤٢٥٢١	٥١	٧٦٢٦٤	٥٧	٦٢٧٥٠	٤٣
١٩٧٥	١٧٠١٦٨	٥٢	٩٦٦٢٥	٥٧	٧٣٥٤٣	٤٦
١٩٧٨	١٨٢٥٥١	٥٢	١٠٦٧٧٤	٥٧	٧٥٧٧٧	٤٥
١٩٧٩	١٩٣٢١٩	٥٢	١١٣٩٩١	٥٧	٧٩٢٢٨	٤٦
١٩٨٠	١٩٩٨٥٩	-	١١٧٥٢٧	-	٨٢٣٣٢	٤٦
١٩٨١	٢١٠٥٤٧	-	١٢٤٥٨٨	-	٨٥٤٥٩	-

وهناك المعاهد والمدارس الدينية التلمودية (هاداريم وغيرهـا) وهي ليست جزءا من وزارة التربية ، وتعتمد في تمويلهـا على وزارة الشؤون الـدينية والمنـظمات العـالمية اليهودية . وتقوم وزارة التربية بتقديم خدمات تربويـة عامـة من خلال مـراكز وبـرامج تكميليـة لتطويـر العمليـة التعليميـة . ومـع أن ادارة التعليم الابتـدائي وإدارة التعليم الثـانوي منفصلتـان في التركيبـة الادارية لـوزارة التربيـة (أنظر شكـل ٢) الا أن هذه الخـدمات والمـراكز تقـوم بتطويـر كلتا الادارتـين . وتتلخص هـذه المـراكـز التكميليـة كالآتي :

التربية المجتمعية اللامنهجية

وقـد بدأت هـذه الخدمـات بـإنشـاء النـوادي في المـدارس الابتـدائيـة وفي عـام ١٩٦٨ / ١٩٦٩ مثلا كان هناك نواد تضم ٤٨٠٠٠ طفل ، ومراكـز شباب أعضـاؤ ها يربو عددهم على ٦٠٠٠٠ شاب وشابة . كما كان أعضاء النـوادي العلمية للعـام نفسه أكـثر من ٢٣٠٠ طالب[١٩] . وتقـوم وزارة التربيـة بتمويـل ، والاشراف عـلى ، هذه النوادي والمراكز التي تعمل باستقلالية من خلال المدارس . وتساعد في ذلك الوزارات المختصة مثل وزارة الدفاع . فبرنامج غادنا Gadna يشمل الرحلات والتدريب البدني والتشجيع على الاستيـطان في كل فلسـطين . وحين ينخـرط الشاب في سلك الجنـدية فلديه حق الاختيار بين أن ينهي الخدمة العسكرية العادية أو أن ينخرط في حركة ناحال Nahal الاستيطانية ويخدم الفترة نفسهـا مع هـذه المنظمـة عند الحـدود . ولا يخفى ما لهـذا من تعضيد للفكـرة التوسعيـة الاستيـطانيـة الصهيـونيـة لـدى الشبـاب اليهـودي الاسرائيلي . وتركز هذه التربية المجتمعية على مواطنية الشاب وإشعاره بأهميتـه في دولة الكيـان الصهيوني ، كـما تقوم بتعـويده عـلى مناقشـة الشؤ ون الاجتماعيـة والسياسيـة والاقتصادية في كيانه . وتقوم أيضاً بـإصدار نشـرات ومجلات للنـادي يكتبها الأعضـاء الصغار أنفسهم اضافة إلى الأنشطة الفنية والادبية الأخرى.

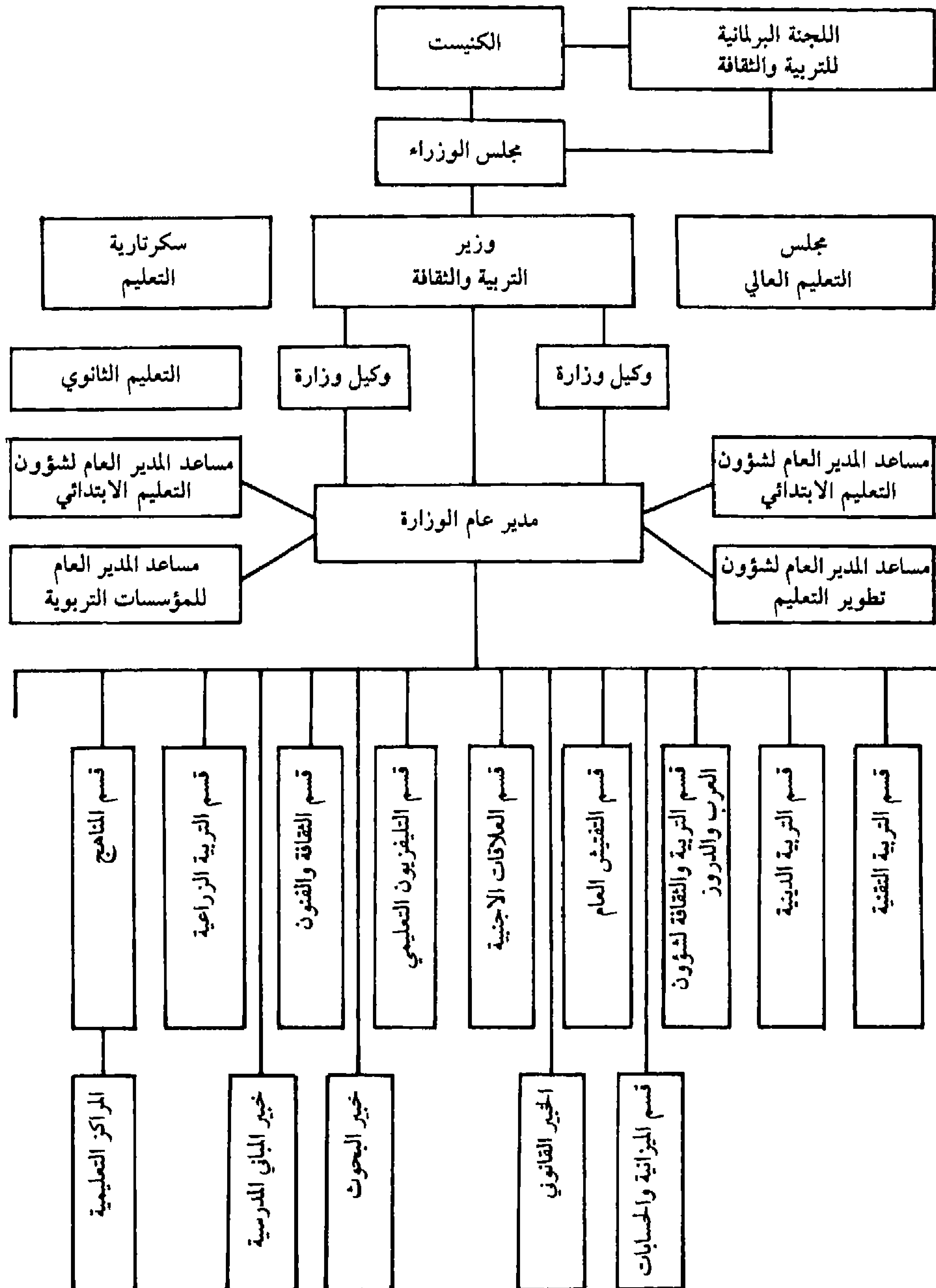
برنامج الوعي اليهودي

هدف هذا البرنامج تثقيف الصغار وتعويدهم على الطقـوس اليهوديـة والعادات التقليدية الخاصة بالديانة اليهودية . وعادة ما يقدم هذا البرنامج إلى معلمي المرحلتـين الابتدائية والإعدادية ، ويشمل قراءة وتفسير التلمود والاجادة Aggadah أو الترتيل ، والصلاة ، والفكر اليهودي ، ومشكلات اليهود المعاصرة . ولا يحتاج الأمـر منا شـرحا

---

(١٩) الموسوعة اليهودية، ص ٩٤٨.

شكل رقم (٢)
الهيكل الاداري لنظام التعليم العام



المصـــدر: استناداً إلى: J. Cameron et al., eds., *International Handbook of Education Systems* vol. 1 (New York: Wiley and Sons, 1983), p.145.

مفصلا اذا ما قلنا ان الطفل يتعلم منذ صغره من خلال مثل هذا البرنامج على فرديته العرقية ، وكره العالم كله له ، وتذكيره بالاهوال التي تعرض لها اليهود على يد المسيحيين والمسلمين، وكذلك لا ننسى دور المذابح النازية «الهلوكوست» Holocaust . كما يقوم هذا البرنامج على بث دعوة صهيونية استعمارية بصبغة دينية والتأكيد على أن خلاص اليهود لا يتم الا بالعمل الجسدي حتى يتطهر من ماضيه الاقتصادي المشين في فترة الغيتو الاوروبية[٢٠] . ويمول هذا البرنامج كل من وزارة التربية ووزارة الشؤ ون الدينية التي تقوم بتزويد البرنامج بالمواد التعليمية والمدرسين .

المراكز التعليمية

ويبلغ عددها ٦٢ مركزا بمستويات متفاوتة . وفي هذه المراكز يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية أن يحصل على كل ما يحتاجه في عمله من خرائط وصور وبيانات ونماذج وأدوات ومواد مساعدة . كما يحصل على إرشاد وتوجيه مهني واجتماعي من أخصائيين يتبرعون للعمل في هذه المراكز ، وعادة ما يكونون مدرسين واخصائيين جامعيين .

مراكز المنهج

هناك ثماني وحدات في وزارة التربية تهتم بالتخطيط المنهجي وتقويمه وتطويره وتغييره بما يلائم التطور الصناعي والتكنولوجي في العصر الحديث . كما يقوم هذا المركز بإعادة صياغة الكتب وخصوصا كتب الاجتماعيات والعلوم والديانة واللغة الانكليزية . ويقوم هذا المركز الذي افتتح عام ١٩٦٦ بالعمل مع كليات التربية في الجامعات ومعاهد تدريب المعلمين .

مركز البحوث والقياس والتقويم

تقوم الوزارة من خلال هذا المركز باجراء بحوث مستفيضة عن كل ما يتعلق بالتعليم الابتدائي بشكل خاص . ويعمل هذا المركز مع معاهد البحوث التربوية وكليات التربية الموجودة في الكيان الصهيوني ، كما يلجأ إلى العمل مع معهد زولد Szold Institute للبحث العلمي . وهو مركز مستقل خاص .

ميزانية وزارة التربية والثقافة في الكيان الصهيوني

كانت ميزانية الوزارة لعام ٧١ / ٧٢ حوالى ٥ ,٦ بالمائة من الميزانية العامة

---

(٢٠) محمد ربيع، **ازمة الفكر الصهيوني** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩)، ص ١٧٤ .

للكيان الصهيوني وكانت ثاني أكبر ميزانية بعد ميزانية وزارة الدفاع . إلا أن هذه الميزانية لا تأخذ بعين الاعتبار نفقات المباني المدرسية لأن ذلك ليس بنداً في الميزانية العامة للوزارة . بل تحصل عليها من مصادر خارجية وهي : اليانصيب الوطني ، ووزارة الإسكان والمنظمة الدولية اليهودية للتربية[٢١] والمنظمات المحلية .

جدول رقم (٧)

توزيع ميزانية وزارة التربية عام ١٩٧١ / ١٩٧٢

(نسبة مئوية)

البند	النسبة من الميزانية ١٩٧١ / ١٩٧٢
التعليم الابتدائي	٦٧,٨
الوجبات الغذائية	١,٩
مراحل ما بعد الابتدائية	١٠,٣
التعليم التكميلي الموازي	١,٨
غادنا	٠,٧
تدريب المعلمين	٤,٣
التربية المجتمعية	٤,٣
التلفزيون التعليمي	٩,٠
الخدمات المعلوماتية	٧,٠
التربية الزراعية	٢,٣
التعليم العالي	٧,٠
ادارة وخدمات	٤,٣
المجموع	١٠٠

المصدر: احتسبت من: الموسوعة اليهودية، مجلد ٩٠ (نيويورك: ماكميلان، ١٩٧١)، ص ٩٤٢.

جدول رقم (٨)

مقارنة نفقات وزارة التربية بالميزانية العامة

(نسبة مئوية)

العام	من الدخل العام للدولة	الميزانية العامة للدولة
١٩٧٠	٥,٥	٨,١
١٩٧٥	٦,٩	٧,٦
١٩٧٨	٨,٠	٧,٧
١٩٧٩	٨,٥	٧,٦

المصدر: احتسبت من: UNESCO , *Statistical Yearbook, 1983.*

(٢١) اسس هذه المنظمة التي تدعى : «The Education Fund of the U.J. Appeal» وزير التربية ابا ايبان، نيويورك، ١٩٦٢، وتجمع تبرعاتها من اليهود الامريكيين.

ولا يمكن النظر إلى هذه الأرقام بصورة مجردة فقط ، بل يجب علينا أن ندرك أن التبرعات والمساعدات الاجنبية للكيان الاسرائيلي لها أكبر الأثر في تغطية الميزانية العامة . فهذه المنظمات اليهودية العالمية ـ وخصوصا الموجودة في امريكا وأوروبا الغربية ـ تتبرع بسخاء مذهل للمدارس ، والمعاهد الدينية لديها مصادرها الخارجية الخاصة .

وهناك تقديرات تقول ان أكثر من نصف ميزانية وزارة التربية تأتي من مصادر خارجية عبر الوكالة اليهودية(٢٢) . وهذه ميزة فريدة مميزة عن بقية وزارات التعليم في العالم . فالنظام التعليمي في الكيان الصهيوني يعتمد بالفعل على التبرعات من يهود « الشتات » التي تتصرف بها الوزارة ، لكن المدارس والمعاهد المختلفة قد يكون لها مصدر اضافي من خلال منظمة الأصدقاء Friends التي تتبنى مؤسسات ومدارس معينة وتقوم بالدفع لها مباشرة مثل منظمة O.R.T. التي ذكرناها سابقا . كما أن حركة المزراحي في أمريكا تمول مدارس دينية معينة . يكاد يكون وضع الجامعات في اسرائيل مشابها أيضاً ، إذ تعتمد على أكثر من ٣٥ بالمائة من ميزانيتها من مصادر خارجية ، وهناك مثلا الجامعة المفتوحة Everyman's University التي مولتها مؤسسة روتشيلد تماما خلال السنوات السبع الأولى من عمرها قبل أن تهديها لوزارة التربية .

جدول رقم (٩)
نسبة التبرعات من الميزانية حسب المستوى لعام ١٩٧٩

المرحلة	النسبة (٪)
رياض الأطفال	٦,١
الابتدائية	٣٢,٧
الاعدادية	٢٥,٥
الثانوية	٣٠,١
اخرى	٥,٦
المجموع	١٠٠

المصدر : احتسبت من : J. Cameron et al., eds., *International Handbook of Education Systems vol. 1* (New York: Wiley and Sons, 1983), p.416.

---

(٢٢) Cameron et al., eds., *International Handbook of Education Systems*, p.417.

تقـوم الـوزارة بتعيـين معلمي مـرحلتي رياض الأطفـال والابتـدائي وكـذلـك المـدرسين في معـاهد المعلمـين ، أما معلمـو مرحلة الشـانويـة بأنـواعها فتقـوم بتعيينهم المنظمات والجمعيات المسؤولة عن المدارس على المستوى المحلي . وحتى عام ١٩٧١ / ١٩٧٢ كـان أكـثر من نصف معلمي الكيـان الصهيـوني غـير مؤهلين للعمـل داخـل الصف ، وكانوا يُعطَوْن برنامجا مكثفا في التعليم لا يتجاوز في بعض الاحيـان أكثر من ستة أشهر ثم يرسلون إلى المدارس . وقد زاد من التسيب في هذا التـدريب ما جـاء في قانون التجنيد الاجباري الخاص بالفتيات اللاتي سمح لهن بأن يقفن فترة الخدمـة هذه في التعليم في مدارس المستوطنات الحدودية . واصبح هذا الأمر من الوسائـل الشائعـة بين الفتيات اللواتي ينهين المرحلة الثانويـة بنجاح ، وكن عـادة من اللواتي لم ينظرن إلى التعليم كمهنة ، بل مرحلة تساعدهن على اتمام الخدمـة العسكريـة بأقـل جهد ممكن . وقد أثّر هذا القانون الذي طبق منذ عام ١٩٦٦ على تعليم الصغار ، ووسع الهوّة بـين مستوى التعليم في المدن وخارجها . ولا زال الجيش الصهيوني يطبق هذا النظام مع أن هناك ضوابط أكثر على العملية ، ورقابة تكاد تكون تامة من وزارة التربيـة ـ من زاوية تأهيل المجندات ـ قبل الزج بهن في داخل المـدارس . ولا شك أن هـذا القانـون يتفق مـع سياسـة العدوانيـة بشكل عـام ، من حيث النـظر إلى الجيش عـلى أنـه « مـدرسـة الأمة »(٢٣) . يتدرب المعلمون في معاهد المعلمين إما بنظام السنتـين أو نظام السنـوات الثلاث تبعاً للمـرحلة التعليمية التي سيقـومون بـالتدريس فيهـا . فالمـرحلة الابتدائيـة تتطلب من المعلم أن يتم السنتين مع أن بعض المعلمين يتمون ثلاث سنـوات وبذلـك يحصلون على رواتب أعلى من أقـرانهم مدرِّبي السنتـين بنسبة ١٢ بـالمائـة . أما مـرحلتا الاعدادي والثانوي فيشترط أن يتم المعلم فيهما ثلاث سنـوات في برنـامج عـام يتخلله تخصص في مادة معينة يختارها المعلم حسب ميـوله واستعـداده . ولا يطلق عـلى المعلم الثانوي لقب « متخصص » في مادة من المواد حتى يقوم بتدريسها بعد تخرجه من المعهد لمدة تتراوح بين ١٤٠ ـ ١٥٠ ساعة(٢٤) . والحد الأدنى للقبـول في معاهـد المعلمين هـو الحصول على شهادة الباكاروت بـدرجة مقبـول ، مع أن بعض المعـاهد تقبـل طلابـا لم ينجحوا في هذه الشهادة ويستعيضون عنها باعطاء الطالب فـرصة الـدراسة لـمدة أطول يعطي خلالها مقررات تقوية قد تتراوح بين السنة والسنتين .

وهناك معهدان فقط في اسرائيل يتألف برنامجهما التدريبي من أربع سنوات هما :

---

(٢٣) رزوق، في المجتمع الاسرائيلي، ص ١٥.

(٢٤) Israeli Ministry of Immigrant Absorption, *Higher Education in Israel: A Guide for Overseas Students* (Jerusalem: Post Press, 1975).

كلية البنات في القدس وكلية ديفيد يلين العبرية للمعلمين(٢٥) .

ويوزاي هذه المعاهد مراكز أو مؤسسات تدريب المعلمين التابعة لنظام التعليم الديني، وتسيطر عليها المنظمات الدينية في ظل منظمة أغودات يسرائيل المتطرفة. وتشرف الوزارة على مستوى الامتحانات النهائية في المعاهد ، مع أن بعض هذه المؤسسات يقوم باجراء امتحانين (داخلي وخارجي) ؛ على أن المقررات التربوية ومقررات التخصص تخضع للممتحنين من الوزارة الذين يقومون بالتصحيح وإعطاء الدرجة . . . والناجحون من هذه المعاهد يحصلون على دبلوم تربية .

والفريد في برنامج اعداد المعلمين في المعاهد الاسرائيلية هو كل ما يتعلق بالتربية العملية . فهي وظيفة اسبوعية عادية تستمر طوال السنتين أو الثلاث حسب البرنامج . ويتراوح عدد الساعات التدريسية داخل الفصل في هذا الاسبوع بين ساعتين وثلاث ساعات .

تعليم الفلسطينيين العرب في الكيان الصهيوني

لا يمكن النظر إلى تعليم العرب على أنه جزء من النظام العام الاسرائيلي ، وذلك لأن لغة الدراسة هي العربية وليست العبرية ومنهجه لا يحوي الدراسات العبرية ولا اللغة العبرية ولا الوعي اليهودي ، وهذه كلها مواد مهمة للنجاح في الباكاروت في النظام العام اليهودي . ولكن بقية المنهج العلمي متشابه مع منهج المدارس اليهودية . وفي عام ١٩٦٩ / ١٩٧٠ كانت نسبة الطلاب العرب تقريبا ١٣,٤٪ من الجسم الطلابي للنظام العام . وتحاول وسائل الاعلام الاسرائيلية أن تظهر مدى تسامحها مع العرب اصحاب البلاد الاصليين فتشير إلى النسبة العالية للتعليم بين الفلسطينيين التي لا تنقص عادة عن ٨٢ بالمائة ، وطبعا تحاول عبر هذه الأبواق أن تبرهن على أنها هي المسؤولة عن هذه النسبة العالية لانها تقدم للعربي ما تقدمه لليهودي !! وسيقدم لنا بحث آخر في المؤتمر تفصيلات مهمة عن هذا الموضوع . إلا أننا نحب أن نشير إلى الحقائق التالية ولو باختصار .

- ان تعليم العرب لا يعتبر من أولويات النظام العام للتربية في اسرائيل وذلك يبدو واضحا من مقارنة اية احصائيات حول الموضوع .

- ان عرب الضفة يعتبرون خارج النظام لأنهم يتبعون النظام الأردني العام للتربية .

---

(٢٥) James Fry and Stephen Fisher, *Israel* (Washington, D.C.: World Education Series, AACRAO, 1976), PP.47 and 53.

جدول رقم (١٠)
بعض الإحصائيات المهمة حول تعليم العرب بالضفة الغربية

	قبل ١٩٦٧	١٩٦٧ ـ ١٩٦٨	١٩٦٨ ـ ١٩٦٩	١٩٦٩ ـ ١٩٧٠
عدد المدارس	٦٦١	٦٦٩	٦٧٠	٦٨١
عدد المعلمين	٨٣٢٠	٣٨٤٢	٤٢٠٨	٤١٠٤
عدد الطلاب	١٣٣٧٧٦	١٠٧٣٣٢	١٢٠٩٦٨	١٣٢٥٢٥

المصـدر: احتسبت من: James Fry and S. Fisher, *Israel* (Washington, D.C.: World Education Series, AACRAO, 1976), p.55.

ففي خلال ثلاثة عشر عاما (١٩٦٧ ـ ١٩٧٠) ورغم استعداد الحكومة الاردنية ومنظمة التحرير الفلسطينية والاونروا والاقطار العربية على تمويل مدارس الاراضي المحتلة الا ان عدد المدارس في الضفة الغربية لم يزد سوى عشرين مدرسة (من ٦٦١ ـ ٦٨١) وزاد عدد المدرسين ٦١٦ للفترة نفسها بنسبة ١,٢ بالمائة سنويا. وقد قام د. سامي خليل مرعي بدراسة التعليم الخاص بالعرب داخل النظام العام في اسرائيل[٢٦] حيث وجد ان التعليم العام هو لصالح اليهود. ففي الوقت الذي تصل فيه نسبة الملتحقين بالمدارس الابتدائية بين اليهود الى ٩٩ بالمائة لا تصل بين العرب الا الى ٨٢ بالمائة. ومع ان نسبة الطلبة العرب الذين هم في سن الدراسة الثانوية وصلت في عام ١٩٧٤ الى ٢٠ بالمائة فقد كانت نسبة الملتحقين بالثانوية لا تزيد عن ١٠ بالمائة من الجسم الطلابي. وهذه الاحصائية تنعكس على عدد الطلاب العرب الجامعيين الذي لم يصل الى ٢ بالمائة عام ١٩٧٣ في وقت كان العرب يشكلون ـ حسب الاحصائيات الاسرائيلية ـ حوالى ١٥ بالمائة من عدد السكان!!

وتتجاهل مناهج المدارس العربية المعدة من قبل الوزارة الاسرائيلية الهوية العربية للطلاب وخصوصا في مواضيع التاريخ والادب والعقيدة. وتحاول الدولة عبر هذه المناهج ان تغرس لدى الصغار العرب الشعور بالانتماء الى الكيان الصهيوني وتشجعه على اعتناق المذهب الصهيوني وذلك بإشباع الطالب باتجاهات الود والاعجاب «بدولة اسرائيل».

---

(٢٦) Sami K. Mari, *Arab Education in Israel* (New York, Syracuse: Syracuse University Press, 1978), ch. 1-3.

نقلاً عن: شؤون فلسطينية، العدد ٩١ (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٧٩).

ومن الناحية الادارية تقوم الوزارة بالسيطرة التامة على التعليم للعرب من خلال قسم تعليم العرب والدروز فيها. ويرأس هذا القسم اسرائيلي، كما هو الحال في بقية الاقسام المختصة بشؤون العرب. ويتم من خلال هذا القسم التلاعب بمقدرات المدارس العربية عن طريق تهديد المعلمين بالفصل او بإثابتهم بالحوافز المالية والترقيات. وتعيين المدرسين فيها لا يخضع للكفاءة بل للولاء للكيان الصهيوني. ومع ان الوزارة شكلت لجنة «يادين» عام ١٩٧٢ لوضع اهداف تعليم العرب إلا ان «وثيقة يادين» جاءت لتطمس الهوية العربية، متفقة مع ما كان متبعا، وما زال، في هذا الكيان.

رابعاً: نظام التعليم في الكيبوتز

يعتبر هذا النظام جزءاً من النظام العام للتعليم في اسرائيل مع انه يبدو مستقلا منفصلا عنه. ومع ان المؤتمر سيقدم بحوثا متخصصة في هذا الجانب من التعليم في اسرائيل الا ان بحثنا في النظام العام لا يكون مكتملا دون التطرق إلى عرض التعليم في الكيبوتزات.

الكيبوتز أو المزارع الجماعية مستوطنات تعاونية انشئت في فلسطين في اواخر القرن التاسع عشر؛ قام بتأسيسها متحمسون صهاينة اعتنقوا الماركسية ـ الصهيونية. وعادة ما يعيش افرادها عيشة تعاونية اشتراكية ويتراوح عددهم في كل مستوطنة بين «٣٠ ـ ١٥٠٠ شخص»[٢٧] يطلقون على انفسهم اسم Halutzat الرواد أو الطلائع. وتختلف أنواع المستوطنات هذه وانظمتها باختلاف الحزب، أو المنظمة، الذي تتبعه. فهناك كيبوتزات تتبع حزب الماباي، أو حزب المابام، أو منظمة ابناء صهيون، أو المزراحي، وهكذا. ويجمعها كلها اتحاد عام الكيبوتزات الذي ينظم شؤونها العامة ويضع القواعد الامنية والاجتماعية والتعليمية في الكيبوتز. ويشرف على كل مستوطنة سكرتير عام أو منسق يكون همزة الوصل بين الاتحاد وسكان المستوطنة، تساعده عدة لجان مختصة في امور الحياة اليومية في المستوطنة. ومن هذه اللجان لجنة التعليم التي تشرف عل كل ما له علاقة في هذا الجانب من رياض الاطفال الى المرحلة الثانوية وبعدها تتسلم لجنة المدارس الثانوية المهمة.

وتعتبر وزارة التربية نظام التعليم التعاوني (في الكيبوتز) موازيا لنظامها، مع الاخذ بعين الاعتبار اهدافه وصفاته الخاصة، وينظر الى الكيبوتز على انه السلطة

---

(٢٧) انظر تعريف كلمة كيبوتس ونشأتها في: عبدالوهاب كيالي، «الكيبوتس» او المزارع الجماعية في اسرائيل (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٧٨)، ص ٢٩.

التعليمية المحلية والمرجع الاساسي في تنفيذه. وتتبع ادارة المدارس في المستوطنة وزارة التربية (انظر الشكل رقم (٢)) التي تشرف عليها وتفتشها بالتعاون مع مكتب، أو لجنة، التعليم في اتحاد الكيبوتزات، ولجنة التعليم في كل كيبوتز منفصل. ومع ان الكيبوتز لا يعتمد في دخله على الوزارة ـ لأن مصادره عادة ما تكون خارجية ، إما من الاحزاب أو من المنظمات الصهيونيةالعالمية ـ الا أن الوزارة مسؤولة رسميا عن تمويل التعليم الابتدائي فيه وتقوم بالمساعدة المالية في التعليم الثانوي حسب عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس الثانوية وبالنسبة نفسها التي كانت ستدفعها لهم لو كانوا خارج الكيبوتز حسب القانون المالي لمساعدة الطلاب الثانويين. ويحق للجنة التعليمية في المستوطنة تعيين ٥٠ بالمائة من المعلمين بعد موافقة الوزارة عليهم، على ان تقوم الاخيرة بتعيين الباقي. ولا تدفع الوزارة رواتب المعلمين الذين يعينون من قبل لجنة التعليم في المستوطنة، فإن ذلك من مسؤولية اللجنة المالية في الكيبوتز.

ولا تختلف مراحل التعليم في الكيبوتز عن النظام العام في اسرائيل إلا من النواحي التالية :

ـ التركيز على الناحية العملية اكثر من الناحية النظرية وذلك بتشجيع الصغار على حب الارض والمعرفة بأساليب الزراعة والبناء والأعمال اليدوية.

ـ تدريس الطلاب في مؤسسات تشبه المدارس الداخلية الى حد كبير من ناحية وجودهم المستمر فيها، ومخالطتهم لبعضهم البعض طوال اليوم.

ـ اختيار المعلمين المناسبين لتدريس المواد الخاصة بالفكر الاشتراكي والعمالي لتعضيد فكرة الكيبوتز. ولا يسمح الا للمعلمين الذين ولدوا وترعرعوا في الكيبوتز، وحتى درسوا في معاهد المعلمين فيها، ان يقوموا بهذا العمل الخطير!

ـ لا يتبع هذا النظام في امتحاناته ما يجري في الوزارة بل يحل نظام الترفيع او الترحيل محل امتحانات الشهادة الابتدائية القديمة والثانوية «باكاروت». على ان ذلك لا يعني ان مستوى التعليم في المستوطنة اقل من مستوى التعليم في المدارس الاكاديمية خارجها. فقد أورد بانتويتش في كتابه التربية في اسرائيل ان دراسة اجريت لسبع عشرة مدرسة متنوعة تبين فيها أن مستوى التعليم في الكيبوتز مساوٍ للمستوى خارجه، وقد يفوقه في المواد الاجتماعية والمدنية، كما ان نسبة الترقيات في الجيش تكون اعلى بين خريجي مدارس الكيبوتز منها بين خريجي المدارس الاخرى[٢٨].

---

(٢٨) Joseph S. Bentwich, *Education in Israel* (London: Routledge and Kegan Paul, 1965), p.145.

أهداف تعليم الكيبوتز

تتلاقى اهداف التعليم في النظام العام مع اهداف التعليم في الكيبوتز فقد ورد في قانون ١٩٥٣ للتعليم : «يهدف التعليم الحكومي الرسمي الى ارساء اسس التعليم الابتدائي في الدولة على قيم الثقافة اليهودية ومنجزات العلم وعلى محبة الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهودي وعلى ممارسة الأعمال الزراعية والحرفية وعلى التهيئة بوجود رائد»[٢٩] . ويتجلى هذا الهدف بشكل مكثف وظاهر في الكيبوتز من خلال خصائصه التالية :

(أ) المساواة بين الجنسين وفي ذلك تحرير للمرأة من واجبات البيت التي يقوم بها افراد متخصصون في الكيبوتز من رعاية الاطفال ومستلزماتهم .

(ب) تربية الاطفال في الكيبوتز من خلال المعايشة اليومية ، وكما قال احد معلمي هذه المستوطنات «لا يمكنك تعليم الطفل السباحة وهو خارج الماء».

(ج) تنمية الروح الديمقراطية في نفس ابناء الكيبوتز ، إذ أن الحرية والمساواة غير موجودة تماما خارجها .

(د) استناد التعليم التعاوني الى الاسس العلمية بشكل يزيد عما هو حاصل في التعليم التقليدي إذ يشرف على الأطفال اشخاص مدربون اكثر موضوعية في تعاملهم مع الطلاب[٣٠] .

وقد ادى التطبيق الفعلي لهذه الاهداف في الكيبوتز الى خلق متطرفين وجدوا انفسهم في عدة مناسبات يعملون ضد رغبة الحكومة المركزية ويقفون موقفا معاديا من قراراتها الاقتصادية والسياسية والعسكرية احيانا . ولا شك ان هناك شعورا بين الرواد هؤلاء بعدم الثقة حين يتعاملون مع اليهود خارج قوقعتهم . وحتى على الصعيد التربوي فإنهم لا يلجأون إلى التعاون والاتصال بالكيبوتزات المجاورة ومدارسها ، وذلك لاختلاف مناحي فلسفتهم وتطرفهم ، فكل مستوطنة ـ كما ذكرنا ـ تتبع منظمة دينية أو سياسية أو حزبية . ويجد هؤلاء المتطرفون فارقا كبيرا بين حياتهم الزراعية واعتمادهم عليها في التنشئة الاجتماعية للطفل وبين الاقتصاد الصناعي الذي بدأت دولة اسرائيل بالعمل له منذ السبعينات . وتتدخل وزارة التربية ضد رغبة

= نقلاً عن : منير بشور وخالد يوسف ، التعليم في اسرائيل ، سلسلة كتب فلسطينية ، ٢٢ (بيروت : مركز الابحاث الفلسطيني ، ١٩٦٩) ، ص ١٨٨ .

(٢٩) انظر ما جاء في هذا البحث عن اهداف التعليم العام في اسرائيل.

(٣٠) انظر: بشور ويوسف، المصدر نفسه، ص ١٨٢ .

الكيبوتزات في تنشيط المقررات العلمية ومحاولة تغليبها على المقررات الاجتماعية السياسية والدينية، إلا أن صراعا ينشأ دوما عند كل محاولة من السلطات الرسمية.

خامساً: ملاحظات عامة

وبعد هذا الشرح لتطوّر نظام التعليم العام في الكيان الاسرائيلي من حيث الكم والنوع، أود أن اقدم ملاحظات عامة تولّدت لديّ من قراءة المراجع اللازمة لإعداد هذا البحث الوصفي:

ـ ان نظام التعليم العام في الكيان الاسرائيلي ـ مع ما يبدو عليه من تقدم وتطور ـ ما زال يتخبط بمشاكل مستعصية فرضتها عليه ظروف نشأة هذا الكيان وايديولوجيته المتطرفة في كل مناحي العلاقات البشرية المتفق عليها في العصر الحديث. وتحاول الدولة العبرية ان تخفي حقيقتها وتظهر مجتمعها للعالم الخارجي على انه مجتمع ديمقراطي حديث، يحترم الانسان وفرديته، وتتفاخر امام المحافل الدولية على انها امتداد للحضارة الغربية في قلب الوطن العربي. ولكنها مع ذلك لا تستطيع، او قد تحاول، الوقوف امام المد الديني والتراثي لليهود. وقد طغى هذا التراث على اليهودي لدرجة اصبح فيها الصهيوني الاسرائيلي ثانويا بالنسبة لهذا التراث الزاخر بأغرب التطلعات نحو البشرية واكثرها شوفينية. ولعل هذا التراث يعتبر محور ايديولوجية وتطبيق نظام التعليم العام في اسرائيل.

ـ اول مشكلة تستحق الدراسة هي مشكلة الانتقائية في عملية السماح بدخول الطلاب للمدرسة. وقد حاول هذا الكيان عن طريق تطبيق قانون التعليم الالزامي ان يظهر لكل الآباء انه لدى كل واحد منهم الفرصة نفسها في ارسال ابنائه الى المدرسة مجانا، بل وبقوة القانون. وكان الهدف بالطبع هو محاولة تضييق الهوة بين المهاجرين الصهاينة على اختلاف حضاراتهم وثقافاتهم ومفاهيمهم. ولا يزال اولاد اليهود الشرقيين يشكلون وصمة عار تضاف الى الوصمات المخزية العديدة في جبين هذا الكيان لأنهم يعتبرون مواطنين من الدرجة الثانية فعليا ان لم يكن نظريا.

وتنظر وزارة التربية بالتعاون مع الهيئات الأخرى الى هؤلاء الاطفال على انهم عمالة المستقبل الذين يزودون المجتمع بما يحتاجه من خدمات دنيا يترفع عنها اليهودي الغربي.

ـ على ان هذه العلاقة الفوقية التي يمارسها اليهود الغربيون لا تنحصر باليهود الشرقيين، بل تتعداها الى الفلسطينيين المسلمين والنصارى والدروز الذين ما زالوا

يعيشون في فلسطين المحتلة، وتشمل بشكل عام كل الأغيار.

ويتضح هذا التباين في بناء المدارس الحديثة المجهزة بأحدث الوسائل السمعية البصرية وتعيين احسن المدرسين واكثرهم كفاءة فيها حتى يقوموا بتدريس ابناء اليهود الغربيين، بينما لا زالت المدارس التي يرتادها ابناء اليهود الشرقيين او الفلاشا او العرب ترزح تحت اعباء التخلف والقصور في كل الجوانب التي تحتاجها المدرسة النموذجية. ولا يسعنا الا ان نسوق مثالا على ما نقول: «ان نسبة التسرب بين طلاب اليهود الشرقيين كانت في عام ١٩٦١ ـ ١٩٦٢ حوالى ٢٠ بالمائة بينما كانت بين الغربيين حوالى ١٢ بالمائة. ولكن هذه النسبة لعام ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨ اصبحت ١٩ بالمائة بين الشرقيين وستة بالمائة بين الغربيين..»(٣١) إنه تقدم لا يذكر للشرقيين!! ولا شك ان هذا ينطبق على الطلاب العرب الفلسطينيين داخل فلسطين المغتصبة.

ـ لقد استغلت الدولة العبرية التعليم للدفع الى اقصى الحدود بأبنائها ليعتنقوا الفكر الصهيوني السياسي ممزوجا، كالسم في الدسم، بالمثاليات الاشتراكية والتطرف الديني الشوفيني. واذا فكرنا بإمعان بتذبذب درجة عدوانية الكيان الاسرائيلي الشرس وتوسعيته منذ ١٩٤٨، نجد ان هذه العدوانية بدأت بدخول مرحلة الغطرسة منذ ١٩٦٧ حين اصبح اطفالها الصغار الذين رضعوا سموم هذا الكيان منذ اواخر الاربعينات، شبانا ما لبثوا ان اصبحوا رجالا في الثمانينات، في مراكز قيادية في مجتمعهم. وهذا قد يكون له علاقة مباشرة بالمرحلة الجديدة للسياسة الاسرائيلية التي اتسمت مؤخرا بدرجة عنف وحقد لم تتوصل اليها منذ نشأة هذا الكيان العدواني.

ـ ان النظام التعليمي في الكيان الصهيوني يستخدم للتلقين العقائدي كما يستخدم كسلاح لضبط السكان العرب الاصليين للبلاد ومحاولة السيطرة عليهم بتهديدهم بقطع شريان العلم عن اولادهم وبناتهم، ان المدرسين العرب في الارض المحتلة يهددون يوميا من قبل وزارة التربية بقطع مصدر رزقهم ان هم عبروا حتى عن رأيهم الصادق فيما يجري حولهم.

ان مثل هذا الجو من الرعب والارهاب التعليمي من خلال السيطرة التامة على المدرسين والتلقين بالمعلومات المشوهة من خلال المنهج لم ينجح بقتل حب العلم والتعلم لدى الفلسطيني في الارض المحتلة.

ـ ان الاموال التي يصرفها الكيان الاسرائيلي على التعليم تأتي بأغلبها من مصادر

(٣١) S.N. Eisenstadt, *Israeli Society* (New York: Basic Books Incorporation, 1967), p.269.

خارجية على شكل تبرعات وهبات، ولا شك ان مثل هذه الأموال تتذبذب قيمتها في كل سنة، اما سلبا أو ايجابا، حسب الحالة الاقتصادية العالمية او في اماكن وجود هذه المصادر. والواقع ان هذه فرضية منطقية. ولكن كيف يمكن لكيان كامل ان يخطط سياسته المستقبلية التعليمية على مثل هذه الاسس؟؟ على ان هذا السؤال الذي لا أدّعي معرفة اجابة قاطعة عنه، لا يغير من حقيقة موضوعية وهي ان الكيان الاسرائيلي منذ نشأته لم يصرف على اي جانب من جوانب مجتمعه ـ اللهم سوى الحرب ـ اكثر مما صرفه على التعليم، كما تدل كل ميزانيات وزارة التربية في ذلك الكيان.

ـ ان دور المنظمات الدينية والاحزاب العديدة في داخل اسرائيل في العملية التعليمية والتلقينية لا يمكن اغفاله وخصوصا اذا ما علمنا ان هذه المنظمات تُعنى اكثر ما تُعنى، بالتنشئة الدينية والاجتماعية للاطفال، وتحاول بقدر الامكان عزلهم عن المؤثرات العلمانية التي قد ترد من خارج هذا الكيان. وتتدخل هذه المنظمات، كل حسب قوتها ونفوذها في الدولة، في المناهج واختيار المعلمين. وقد ظهر نجاحها بشكل جلي في الكيبوتزات والمستعمرات الاستيطانية البعيدة عن المدن الكبرى في فلسطين المحتلة.

ـ ان الطالب الصهيوني في الكيان الاسرائيلي لا يفوق غيره من الطلاب في اي مجتمع آخر، من حيث القدرات والاستعداد والمهارة والحوافز، الا انه يتمتع، اكثر من غيره، بكونه يعيش في كيان اوجد له اختيارات متعددة يمكنه اللجوء اليها حين ينهي المرحلة الابتدائية او الثانوية تتمثل في المدارس الصناعية والزراعية والمهنية العديدة والتي تضمن له مستوى من العيش بعد التخرج يساوي، إن لم يَفُقْ، مستوى خريج الجامعات الاكاديمية. ويستخدم الكيان الاسرائيلي هذا الوضع في عملية الانتقاء الاجتماعي لخلق «الصفوة المختارة» Élite الذين عادة ما يكونون من خريجي الجامعات التقليدية.

على أي حال لا بد من أن اختم بحثي هذا بالاستشهاد بتشخيص للعقل والنفسية الصهيونية رسمه لنا الكاتب هاني الراهب حين ذكر: «ان الحقيقة الأولى في حياة الصهيوني هي ان عليه ان يقتل ويحتقر العواطف، ويعتمد على القوة والغزو ليجني الامان. يعيش في غيتو كبير، يعاني انقساما قوميا بين الاشكنازي والسفاردي. هذه الحقائق لا تشير الى حياة صحية. ان الوضع الصهيوني تتضارب وتصطرع فيه الحقائق المادية والنفسية والاخلاقية، وهي حقائق تشبه اثاثا تراكم فوق بعضه البعض في غرفة ضيقة. انه وضع محنة وليس اعادة لخلق الذات، والصهيونية تحاول التخلص منه ولكن بدون جدوى»[٣٢].

---

(٣٢) هاني الراهب، الشخصية الصهيونية في الرواية الانكليزية، ط ٢ (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩)، ص ١٦٩ .

الفصل العاشر

إتجاهات الفكر التربوي المعاصر في الكيان الإسرائيلي

د. رشدي فكار (*)

تمهيد

لماذا اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في الكيان الصهيوني؟ تساؤل قد يبدو في مظهره غير ملفت للنظر، ولكن في جوهره يعني كيف يبني الكيان الصهيوني رجل المواجهة في الغد؟

فالفكر التربوي هو في الواقع المحور الذي يجسد واقع الصراع المستقبلي بين أمتنا ممثلة في أطفال اليوم وبين ما يحاول الكيان الصهيوني أن يزرعه في جسد هذه الأمة من طفيليات قادرة على أن تشل حركته وأن تستنزف عطاءه. وفي نهاية المطاف يكون التقبل لهذا الدخيل.

ومع هذا سوف نتحاشى في طرحنا لهذا الموضوع الهام المغالاة والتجاهل على حد سواء، فمن المعروف أن تصوير ما يجرى في الكيان الصهيوني وتصوره كثيراً ما يقدم في إطار من التهويل والترهيب، بل والتخويف، فنرى الصهيوني وكأنه إنسان معجز يتمتع بقدرات أسطورية ولا يهزم، وبلا شك أن هذا الجانب الأسطوري ساعد كثيراً خلال ما يزيد عن ثلاثين عاماً في ما نشاهده الآن لدى العربي في نظرته للصهيوني، هذه النظرة التي أسهمت في تزييفها قدرات ذهنية ماكرة سواء لدى الدول المتقدمة المتواطئة مع كتلة الضغط الصهيوني أم المنظمات الصهيونية في حد ذاتها نظراً لما

(*) استاذ بجامعة محمد الخامس؛ أستاذ زائر بالجامعات العربية والأوروبية وعضو أكاديمية العلوم بفرنسا (AC. des SC. d'O-U. de France) والمقترح لدى الأكاديمية السويدية لجائزة نوبل منذ تشرين الأول/اكتوبر ١٩٧٦.

يتمتعـان به من تصـدّر وريادة عـلى مستـوى وسـائـل التـوصيـل Mass media مقـروءة ومسموعة ومرئية إلى جانب استغلال قصور العربي في تفهمه للخصم واستيعابه لواقعـه، وأنه كثيراً ما يرى هذا الخصم من خلال المنظور الذي يتمناه.

وهكـذا تقديم الصهيـوني كعملاق وأسـطوري مستبعد من البـداية. وبـالصرامة نفسهـا في التحليل نستبعـد النظرة المنـاقضة أن الصهيـوني هو استمـرار لهذا اليهـودي التائه المعقـد خصوصـاً عقدة الانغـلاق الغيتو Ghetto وأنـه من الممكن إلغاؤه بجمـل مفيـدة وخطب رنـانة وشعـارات من هنا وهنـاك مكنته في النهـاية من أن يتقـوى عـلى حساب جهل خصمه بقوته، فإن كنا نستبعد العملاق والأسطوري ولكن نسلم ببعض المعطيات الموضوعـيـة التي تشكل مكـوّنات صهيـوني اليوم، وتمهـد لصهيوني الغـد، ونعني بـذلك مـا عرفـه اليهودي في العصر الحـديث والمعاصر من تـطور إلى حدّ مـا، جـذري، نتيجة لمشـاعر الانغـلاق والاستبعاد التي مـورست نحوه خلال قـرون، إذ من المسلّم به أن شعور الأقلية حين تمكنه من الوعي والتعبئـة يصبح قـدرة مميزة، فـانطواء اليهودي على ذاتـه عبر التـاريخ مكنـه من استيعاب الآخـرين واكتشاف مـظاهر القـوة والضعف لديهم، فاستطاع أن يستغل العديد من المواقف التاريخية ويوظفهـا لحسابـه، ومن الأمثلة عـلى ذلك الصراع بـين الكنيسة والعقـلانية في الغـرب. وكيف أن القرن التاسع عشر قدّم لنا نماذج لهذا اليهودي المساهم في كيـل الضربات وتـوجيهها للغـربي بـاسم الغربي وتمـزيق وجدانـه الروحي وإلقـائه في مسلسـل التسـاؤلات بـل والقنـوط واليأس، في الوقت الذي يحيي فيه أساطيره ويمجّـد خرافـات المعبد ليحـوّلها إلى حقـائق تـاريخية، فهـو بقدر مـا يلغي تاريـخ الآخرين ويحـول الحقائق إلى أسـاطـير يسعى إلى تحويل أساطيره إلى حقائق، كذلك استطاع هـذا اليهودي التـائه أن يـركز عـلى بعض القطاعات النشطة والضامنة لرقي المجتمعات بدلاً من أن يوزع طاقاته هنـا وهنـاك وفي شتى المجالات، فالقطاع الاقتصادي هو محترف له عبر التاريخ، ثم أضاف إليه القطاع العلميّ وخصوصاً القطاع الإعلامي كموجّه للرأي العام ومعبىء له، واستغـلال ذلك من خلال وسيلة التقدم والارتقاء، ونعني بذلك الصناعة والمعرفة التكنولوجية. تجاهل هذه الوقائع والنظرة إلى اليهودي كما كان في منغلقه وانطوائه، هي بدورها مستبعدة.

النمـوذج الصهيـوني لليهـودي نمـوذج نشط ومتـطلع ويسعى إلى الهيمنـة لا إلى الانغلاق ويستغل كل مظاهر ضعف خصومه لتقوية ذاته. بين الموقفين، موقف المغالاة في تضخيمه والمغالاة في تحقيره، تبنينا هذا البحث لا نقول موقفاً وإنما استيعاباً موضـوعياً ما أمكن في ضوء ما تيسر لنا من توثيق ومعرفة بالفكـر التربـوي الصهيوني عـبر اتجاهـاته المعاصرة.

لا شك أنّ طبيعة التوثيق تطرح علينا انتقاءً، وهو أن الهدف من هذا البحث لا

يكمن في تقديم احصائيات ومعلومات عن الحركة التعليمية بصفة عامة، بقدر ما يهدف إلى استغلال المعلومات التي تسهم في تعرفنا أولاً وقبل كل شيء على اتجاه الفكر التربوي كانعكاس تطبيقي للتنظير الصهيوني ومحاولته لبناء رجل الغد من خلال طفل اليوم، انطلاقاً من كل ما تيسر للصهيونية كإمكانات وتجارب لدى المتخصصين من الصهاينة وخصوصاً ما يمليه واقع المواجهة مع الإنسان العربي صاحب الأرض والمشروعية[1].

هذا إلى جانب ما لمسناه في مواجهاتنا الفكرية والعلمية من خلال اللقاءات الدولية في المؤتمرات والجمعيات المتخصصة والأكاديميات، حيث يلاحظ من آن لآخر التطلع المضمر للصهيوني الذي يسعى في أي مكان كان أن يتداخل لما فيه تحقيق لغاياته وطموحاته اللامشروعة، نقولها دون مغالاة أو تطرف، وإنما فعلاً روح الهيمنة والتسلط لا تقف بالصهيوني عند حد الأرض التي اغتصبها ولكنه يحاول أن يجعل كل الكون في خدمة هيمنته وتسلطه واغتصابه للآخرين.

في ضوء هذه المعطيات، ونظراً للإطار المركز والمحدد لبحثنا سوف نجعله يدور حول محاور ثلاثة:

المحور الأول، وفيه نطرح اتجاهات الفكر التربوي في الكيان الصهيوني من خلال مدى توظيفه واستثماره للفلسفة الصهيونية وتنظيرها، حينما واجهت الواقع في

---

(١) ومع هذا، من يريد التفصيل في كل أبعاده وأرقامه الاحصائية ووسائله... إلخ، ينظر على سبيل المثال لا الحصر بعض المراجع بالإنكليزية:

Moshe Avidor, *Education in Israel* (Jerusalem: 1975); Bentwich, *Education in Israel,* (1965); Randolf L. Braham, *Israel, a Modern Education System* (1966); Abraham Hyman, *Education in Israel* (1964); Sohn SB. Robin, *Problems of Education in Israel* (1963), and Stanner Ruth, *The legal Basis of Education in Israel* (1963).

وبعض المراجع بالعربية:

منير بشور وخالد مصطفى الشيخ يوسف، **التعليم في اسرائيل**، سلسلة دراسات فلسطينية، ٢٢ (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٦٩)؛ موفق ياسين، **مشكلات تعليم أبناء الفلسطينيين**؛ يوسف مروة، نورما دندن وم. ص.، **المؤسسات العلمية والثقافية والفنية في إسرائيل**، سلسلة حقائق وأرقام، ١٢ (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٦٧)؛ نبيل بدران، **التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني**، سلسلة دراسات فلسطينية، ٦٣، ٢ ج (بيروت: مركز الأبحاث الفلسطيني، ١٩٦٩)؛ صالح عبدالله سرية، **تعليم العرب في اسرائيل**، سلسلة كتب فلسطينية، ٤٤ (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٧٣)، وغسان كنفاني، **في الأدب الصهيوني**، سلسلة دراسات فلسطينية، ٢٢ (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٦٧). والقائمة طويلة وقد توخينا الحصر والإحاطة وهي مجهودات طيبة وجديرة بأن يشار إليها في هذا المضمار.

الأرض المغتصبة لكي يؤهلنا لطرح المحور الثاني، وهو التحديات التي واجهت هذه الاتجاهات ومحاولة التغلب عليها واحتوائها، لنصل في المحور الثالث والأخير إلى امكانات هذه الاتجاهات وحدودها توطئة لاستخلاص أرضية لواقع المواجهة معها باعتبارها القضية الجوهرية لتحديد مآلية الصراع مع هذا الجسد الدخيل التوليفي المصطنع، لأننا نرى من منظور امبريقي بحث «واقعي» أن واقع صراع الغد بين الأمة العربية ـ ممثلاً أولاً في أقطار المواجهة، ثم كل الكيان العربي بشكل شامل ـ وبين الكيان الصهيوني، ممثلاً أولاً في رأس الرمح إسرائيل ومن خلفه الكتلة الصهيونية الضاغطة في الكون بشقيه الليبرالي والماركسي على حد سواء بصورة صريحة أو مقنّعة، سوف يدور حول بناء الإنسان، فهناك من يؤهل نفسه من الآن ليضع اسساً لبناء إنسان الغد، وهناك من لا يكتفي باستبعاد إنسان الغد عن رؤياه وإنما استبعاد إنسان اليوم ممثلاً في جماهيره العريضة التي تنتظر التعبئة الموضوعية، والوعي بما ينتظرها في مستقبل الأيام والسنين.

هذا البحث إذاً يمثل إلى حد ما تساؤلات حول مشكلة مصيرية مركزة على جوهر هذه المشكلة، وهو الفكر التربوي وكيف يعمل على بلورة رجل الغد من خلال طفل اليوم، دون أن نستبعد أيضاً شباب اليوم، ولكن المجهول يظل دائماً هو هذا الطفل الذي يسعى بخطى كلها إصرار نحو غده اما لينتصر ويسود فوق أرضه أو لا قدر الله ينهزم. ويضيع الزمن في التساؤل والإجابة عن السؤال المزمن وهو: من المُدان ومن المسؤول؟ فإن كان لهذا البحث من هدف فهو إلقاء بعض الأضواء التي تساعد على مزيد من التفهم الوقائي المثمر في حينه، بدلاً من العلاج في زمن تراجع عن زمانه.

أولاً: نظرة في اتجاهات الفكر التربوي المعاصر للكيان الصهيوني من خلال أبعاده الأساسية

«إن الهدف من التعليم الرسمي هو إرساء الأسس التربوية على أسس الثقافة اليهودية ومنجزات العلم وعلى محبة الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهودي وعلى ممارسة الأعمال الزراعية والحرفية، وعلى التهيؤ لوجود رائد والعمل على تشييد مجتمع تسوده مبادىء الحرية والمساواة...»[٢].

(٢) قانون التعليم الرسمي، (١٩٥٣)، نقلاً عن: Stanner, *The Legal Basis of Education in Israel*, p. 171,
وعن: بنْثور ويوسف، التعليم في اسرائيل، ص ٥٨.

إن كـان هذا هـو الهدف من التعليم الـرسمي الذي يحـدد الإطار العـام لنظام التعليم وخصوصاً الابتدائي في إسرائيل، فإننا نـلاحظ أنه ركـز على الثقـافة اليهـودية ومنجزات العلم ـ الارتباط بالأرض ـ محبة الـوطن ـ ازدواجية الـولاء الدولـة والشعب اليهودي ـ ممارسة الأعمال الزراعية والحرفية أساساً إلى جانب تنمية الـروح العسكريـة واعطاء الصدارة للغـة العبرية كوسيلة للتـوحيد كـما نلاحظ شمـولية القـانون، وهـو يعكس فلسفة الحركة الصهيونية التي ارتكزت أساساً على دعامتين:

الدين والاصطفاء اليهودي روحياً والحضارة الغـربية في قمـة تطلعهـا العقلاني والعلمي واعطاء أولوية للعمل المنتج. فالصهيونية إن كانت تتجسد عـبر فئة الغـربيين من اليهود الممثلين للعقلنة والعلمنة، فهي أيضاً تسعى لاحتـواء اليهودي الشرقي الـذي يرتكز في قناعاته على الدين. فالمجموعة الغربية: العقـل والريـادة، والفئات الشرقية: الجسد والعطاء والعضل على مستوى استغلال الأرض والمواجهات العسكـرية والأعـمال اليـدوية، وحتى نعـطي صورة شـاملة نضيـف إلى هذا التسلسـل الـطبقي فئتـين حكم عليهما بالمعاناة من هذا المغتصب المتهور. ونعني بـذلك فئـة الأبناء الشرعيـين للأرض ممن التصقوا بها منذ الاغتصاب وأضيف إليهم أبناء الأراضي المحتلة بعد ١٩٦٧.

الكيان الصهيوني في اتجاهاته التربوية وضع في حسابه، ومن البداية، أن يستغل التناقضات الموضوعية لتلعب لصالح بقائه، فإن كـان النازح من الغرب هيّـىء له من البداية موقع القيادة، فالنـازح من البلاد العـربية خصوصاً هيّـىء لـلإنسياق والتبعيـة وأعطيت كنماذج له حتى لا يفتقد توازنه النفسي أبناء فلسطين بتهميشهم حتى يكون في ذلك تفريغاً نفسياً لمعاناته ويتقبل ليس فقط انطلاقاً من التغميض الديني هذا المـوقف الذي فرض عليه، وإنما يتعامل مع واقعه الجديد واجـداً السلوان في معانـاته ممن جـاءوا بعده في التدرج الطبقي ونعني بذلك الأبناء الشرعيين للأرض أي الفلسطينيين.

استغلت المشاعر الدينية وعقدة القهر والانطواء لدى اليهودي التائه ليتقبل هـذا الـواقع ويقبـل سيادة اليهـودي الغربي وقيـادته لـه بل وحماسه لكي يضحي في سبيـل مخططاته التوسعية، ونعني بيهود الشرق، المشارقة ومن عاشوا في البلاد العربية وما حولها وليس الشرق الكتلة الشرقيـة، لأن حضارة الغـرب بشقيهـا الليـبرالي والمـاركسي تـدعم تفوق النازح من الغرب وتسلطه .

اتجاهات الفكر التربوي المعاصرة في الكيان الصهيوني حاولت أن ترشـد وتعمق هذه المعطيـات لما فيـه مصلحة الانـدماج والتـوحيد. انـدماج المتنـوع وتوحيـد المتعدد وانصهاره. فضاربت على كل الموائد باعتبار أن الكيان الصهيوني يستغل كل مـا له من فاعلية وديناميكية بغض النظر عن مدى تمشيه مع المعطيات الموضوعية لاستمرار وحدة

بشرية ما. فمثلاً كان المفروض أن الاتجاه الديني يحد من تطرفه، والاتجاه العلماني العقلاني العلمي يخفف من تطلعاته ليلتقي في أرضية تفهمية تجعل اليهودي يتساءل عن حقيقته بدلاً من هذا الاندفاع وهذا التسلط وهذا الانجذاب الشبقي بالهيمنة واذلال كل ما يحيط به.

الاتجاهات الفكرية التربوية شجعت بطريقة ضمنية التطرف الديني بتدعيم مؤسساته واعطائه الصلاحية والاعتراف السياسي بل والسعي وراء تعاطفه وأصواته، وفي الوقت نفسه كان تشجيع الطرف الآخر في تعميق العقلنة والمعرفة التكنولوجية والاحتكام للأسس العلمية، وهكذا نلاحظ أن اتجاهات الفكر التربوي الصهيوني لم تحاول البحث عن التقاء موضوعي لعناصرها المختلفة لأن الالتقاء الموضوعي ستكتشف منه عوراتها وإنما حرص على أن يحقق انصهاراً انفعالياً مستغلاً للعواطف الدينية المقهورة في داخل وجدان اليهودي المنطوي وذلك ليحتفظ به دائماً في إطار معبأ تلقائياً ويلقي به في أي مواجهة وهو مخدر بالأساطير والنعرات الاصطفائية، بينما يعطي للتيار الآخر العقلاني كل الامكانات التي تؤهله من اختزال أزمنة التقدم والتطلع التكنولوجي وذلك في ساحة القهر والحرب وسفك الدماء.

فإن كان يهود المشرق أو يهود الشعوب العربية احتفظ بهم ليكونوا وقوداً لأطماع الكيان الصهيوني، فقد استغلت العقلنة الغربية ممثلة في الفئات النازحة من الغرب لتحقق أكبر قدر ممكن من الحرائق في المنطقة بفضل قدراتها العلمية والتكنولوجية عبر ما أطلقوا عليه الحروب الخاطفة.

لقد ارتكزت اتجاهات الفكر التربوي في تبريراتها على تعميق فلسفة الاضطهاد والقومية اليهودية ومقوماتها وربطها بالتعصب الديني والعدوانية، كما حاولت أن تنتفع من الغرب البروتستانتي بما يمكن أن يستغل ايجابياً كمفهوم دين العمل وقداسة العمل، فكما هو معروف الادخار والعمل من الأسس التي ارتكز عليها الاصلاح الكلفاني البروتستانتي، أما التدبير والاكتناز فشيء تعايش معه اليهودي واستأنسه، وبقي التطلع والتركيز على العمل.

ويمكننا في نهاية هذا المبحث الخاص باتجاهات الفكر التربوي المعاصر للكيان الصهيوني من خلال أبعاده الأساسية أن نجملها فيما يلي:

- التطلع الى الاندماج باسم الانصهار في المجال التعليمي وذلك من خلال مؤسسات تسهم عملياً وتطبيقياً في ممارسة هذا الاندماج «تجربة الكيبوتس».

- استغلال اللغة العبرية والتركيز عليها واعطاؤها الأولوية لتوحيد هذه الفئات

المتشتتة والاتجاه بها نحو الإنسان المتجانس.

- استغلال التطرف الديني بدلاً من احتوائه وترشيده في محاولة للإبقاء دائماً على هذه التعبئة الانفعالية لليهودي التائه واقناعه أخيراً بالاستقرار والعودة إلى الذات.

- تعميق تهميش ابن الأرض الشرعي حتى يكون فيه عظة ومثال يخفف من معاناة اليهودي الشرقي الذي نفخ فيه بالأماني وافتعل له المستقبل المشرق لكي يترك موطنه الأصلي ويهاجر إلى الأراضي المغتصبة ومحاولة إضعاف قناعات ابن الارض الشرعية بواقع اليهودي عبر التاريخ ولإلغاء هذه الصورة لديه بصورة الصهيوني يسود ويقهر وينتصر في كل المواقع وفي كل الساحات. محاولة ليس لتزييف الواقع فقط، وإنما تتجاوزها إلى تزييف التاريخ. كذلك لم تغفل الاتجاهات التربوية الصهيونية جانب الارتباط بالأرض، فأعطت أولوية للزراعة وما له علاقة بها، وهذا ما تؤكده المؤسسات المختلفة في هذا الميدان الممارسة التطبيقية.

- وأخيراً تسعى اتجاهات الفكر التربوي المعاصرة للحركة الصهيونية لتوظيف النخبة الغربية من اليهود المهاجرين إلى الأرض المغتصبة وتسخير عقولهم لمزيد من الانتقاء والارتقاء لا في ميادين العمران والانسانية، وإنما في ميادين التدمير والقهر وذلك ما تشهد به المؤسسات المتطورة في بحوث الفيزياء النووية والتسليح.

فاتجاهات الفكر التربوي المعاصر للحركة الصهيونية لا ترتكز في مضامينها الأساسية على تأصيل واستمرارية بقدر ما ترتكز على مبدأ المضاربة والاستغلال لكل ما يشجع على بقاء هذا الجسد الغريب من خلال تركيبة توليفية لا ينقصها المكر ولا يعوزها الدهاء والانتهازية.

ولكن هل استطاعت هذه الاتجاهات الفكرية الماكرة والمقننة ببرمجة مرحلية دقيقة أن تتجاوز التحديات التي واجهتها إلى الممارسة والتطبيق؟ هذا ما سنحاول أن نجيب عنه في القسم الثاني من هذا البحث.

ثانياً: التحديات المواجهة للاتجاهات التربوية ومدى التغلب عليها نسبياً

من البداية لا بد أن نضع في حسابنا قصور المعلومات الدقيقة والاحصائيات الصريحة غير الموجهة حين طرحنا للمواجهة على مستوى الواقع والتطبيق، فمن المعروف أن إسرائيل تخفي ككيان صهيوني أكثر مما تظهر، وتوجه ما لديها من معلومات لتعطي للآخر الصورة التي تريد هي أن يأخذها عنها، لا الصورة الموضوعية وكما

هي؛ ومن ثَمَّ علينا أن نتعامل مع ما لدينا من معلومات واحصائيات وتصوير للممارسة التربوية دون أن نغفل أن الكيان الصهيوني لم يعرف بكل ما لديه نتيجة للشرطية المفتعلة التي يفرضها على الآخر، ويتقوقع في داخلها وينتفخ. ومع هذا فمن المعروف أن الميدان التربوي في الكيان الصهيوني عرف التعدد في الجامعات وتكوين الأطر كما عرف التخصص والتنويع، وكأمثلة على ذلك: الجامعة العبرية، جامعة تل أبيب، جامعة حيفا، وجامعة بار ايلان... إلخ، إلى جانب المعاهد النوعية المتخصصة. وقد ركز في تطبيقه لاتجاهاته التطبيقية على محاور محددة منها؛ محور يتطلّع إلى الغد، ومحور يؤصل الماضي ويجذّره. فمحور التطلع إلى الغد يعطي أولوية للرياضيات والفيزياء النظرية والتجريبية والبيولوجية وبقية العلوم الطبيعية بصفة عامة مركزاً على التخصصات الحيوية إمّا في استغلال الأرض أو الدفاع عن الكيان، مع إعطاء أهمية في المحور الثاني للاهوت اليهودي والتلمود وتاريخ اليهودية، وتصدر أيضاً الدراسات الاجتماعية باعتبار أنّ الجسد الصهيوني من الصعب قبول تناسقه وانسجامه الاجتماعي، فهو دائماً في حاجة إلى ملاحظ ومراقب.

كذلك يلاحظ إلى جانب المحورين، محور التطلع إلى الأمام وحماية الأرضية والجذور. هناك اللغة وأولويتها في خلق أرضية للتجانس ثم الانسجام والانصهار بفضل الالتقاء في أرضية المحور الثاني وهو تجذير الماضي، كذلك لم يغفل الكيان الصهيوني في مواجهته للتحديات أن يركز على مبدأ نشط، كثيراً ما يغفل، وهو خير احتواء لظاهرة هو إعطاؤها القدر الكافي من الاشباع والوصول بها تلقائياً بعد الإشباع إلى التعادل والتجانس، فبدلاً من أن يكبح جماح التطرف والمغالاة في الالتزام بأسطورة الماضي، عمّقها وأسهم في إشباعها «على عكس ما نفعل نحن»، كما أعطى للتطلع كل إمكانات اختزال الأزمنة واجتياز الحواجز بالنسبة لعلوم المستقبل وعرف كيف يستغل الحزام الخارجي للكيان الصهيوني للتحصين والوقاية دون أن يطرح مقولة «من ليس معي فهو بالضرورة علي». وهكذا تداخل مع أقدر الأوساط العلمية في حضارة الغرب وتركها ضمنياً تتداخل معه. وهو يعلم أنه لن يقدم لها شيئاً يعادل ما تقدمه له، واستطاع في إطار تجاوز التحديات، أن يستغل جانب الانغلاق الذي تنشأ فيه الغيتو (Ghetto)، فكان بخيلاً بحقائقه وفضولياً إلى أبعد الحدود للتعرف على حقائق الآخرين على عكس تصورنا نحن.

هذا إضافة إلى أن الاتجاهات التربوية في تطبيقها وممارستها حاولت أيضاً أن تتجاوز التحدي الذي فرضه التاريخ ببرمجة دقيقة تتكيف مع العصر كي تجعل من هذا الصهيوني المقهور في تاريخه صهيونياً قاهراً، فركّز على إبراز نظرية الاصطفاء وعظمة اليهودية كرمز لشعب مختار حتى يذيب شخصية اليهودي التائه ويجعل منه يهوديّ

الاغتصـــاب المتسمـــر في أجســـاد الآخـــرين والمغتصب لأرضهم. وحتى يغـــطي هـــذه الخصائص التي تبرز وتنشر رائحة العنصرية المقيتة تزيًّا بشعارات متعـددة وألبس جسده عباءات الآخرين، فكان وجود الصهيونية في الحركات التقـدمية والاشـتراكيات الـدولية والتغني بالحرية والديمقراطية واستغلال وسائل الاتصال التي يتحـلّى بها حـزامه الخـارجي عـلى مستوى الغـرب لنشر ما يصنعـه وافتعله على أنـه هو الـواقـع الملمـوس، لا ليقنـع الآخرين فقط وإنما ليقنع ما تبقى من أشلاء اليهودي التائه ليثبته في موقع حمله إليه، وهنا نتساءل: هل يمكن لهذه المحاور وما حولها أن تقدم لنا حيثيات موضوعية تبرر نجاح هذه الاتجاهات فيما واجهت من تحديات وتجاوزها لها؟ موضوعيـاً لإجابـة هذا التسـاؤل لا بد من الاحصاء الدقيق والمعلومات الرصينة التي تعطينـا مؤشرات نزيهـة عن ما استـطاعت الاتجاهات التربوية أن تنجزه في أرضية التجانس والانسجام والانصهار بين هذا الشتات المتنوع وإلى أي حدّ استطاعت اللغة العبرية أن تلعب دوراً في تحقيق هذا الإنجاز، وهل استطاعت المؤسسات التعليمية الابتدائية والثانـوية والجـامعية أن تسهم في الـوصول إلى الأهداف التي تسعى الاتجاهات التربوية لتحقيقها؟

الاتجـاهات الـتربويـة في الكيـان الصهيـوني حاولت أن تتجـاوز ما أشرنـا إليه من تحديات واستـطاعت، وعبر الفـترة التاريخيـة الماضيـة من اغتصابهـا للأرض، أن تخفف نسبياً على الأقل، من حدة وشراسة هذه التحديات التي تتجسد في اليهودي التائه المنهزم المغترب المتشتت الجاهل للآخـر من بني جلدته غـير القادر عـلى الحديث معـه المنغلق في حيّه، إلى ما نلاحظه من هذا الصهيوني الذي فرض اللغة العبريـة دون أن يضيع نصف قـرن في لقـاءات ومؤتمـرات ليتسـاءل عن مـدى صـلاحيتهـا لتكـون لغـة علم أو عـدم صلاحيتها، وينشيء الخطب ويصيغ الاشكاليات ويفتعل المشاكـل، وإنما فـرضها وألـزم بها، فهي أولاً وقبل كل شيء انتماء وليست مجرد وسيلة فقط.

هذا الصهيوني حـاول أن يفتعل عـظمة ليست لـه، باحثـاً عنها في أتـربة أسـاطير التـاريخ، وليس في حقـائق التاريـخ، في الـوقت الـذي يمـلي عـلى ابن الأرض ومؤسس العظمة التاريخية الذلة والمسكنة ويعمّق من تجهيله ليس بتاريخه فقط وإنما بقـدرات ذاته، بل ويفرض عـلى ابن الأرض ان يستمع إلى تغنّيـه بعظمـة اليهوديـة وأن يتقبلها صـاغراً **«تعليم الفلسطينيين في الكيان الصهيوني»**. وهذا الصهيوني أيضـاً لم يجد أي غضـاضة في أن يوفق بين احتفاظه برموزه الأسطورية بعد أن يصنـع منها حقائق تاريخية وينـطلق في ميادين التقدم التكنولوجي والعلمي والصناعي ويصدِّر الخبرة والإنتاج المتطور للغير في الوقت الذي يطلب من الآخر أن يحول حقائقه التاريخية إلى أساطير ويحرمـه من أيّ تطلع.

ولا شك أن الجانب التربوي هـذا لا يمكن أن يخفي ما في داخله من تنـاقضات

قد تخفف هذه التعبئة من إبرازها ولكن لا تذيبها بحال، ولهذا كان على الاتجاهات التربوية المعاصرة للكيان الصهيوني أن تضارب على نموذج تدعيمي يمكن أن يزكي ما نسعى إليه من تجاوز للتحديات ودون أن يحسب هذا النموذج لصالح اتجاه أو اختيار ايديولوجي بعينه ليلاحظ أن كل الاتجاهات والايديولوجيات اتفقت على أن تسهم في هذا النموذج الضماني أو التأميني ونعني به نموذج الكيبوتس كتطبيق للاتجاهات التربوية في الكيان الصهيوني.

النسق التربوي للكيبوتس، باختصار وكما هو معروف، يعني نظاماً تعليمياً تعاونياً، وبهذا يُسمّى أيضاً، وهو غير منفصل عن نظام التعليم الإسرائيلي العام، غير أنه يمثل صورة متميزة عن إطاره.

إن الكيبوتسات في فلسطين المحتلة تأسست، كما هو معروف أيضاً، على يد مجموعة من الصهاينة عرفوا بالروّاد، وكانوا متعاطفين مع الماركسية، كما أنهم اتخذوا كشعار أن العمل البدني والعودة إلى الأرض هما قاعدة بناء الوطن. والنظام التعليمي في هذه المؤسسات الكيبوتسية يرتكز على الأسس العلمية أكثر ممّا يترجم التعليم التقليدي في طابعه السكوني، كما أنه إلزامي في كل مراحله الابتدائية والثانوية، ويلاحظ أن الوليد منذ دخوله إلى الحياة لا يعرف «انتماء» إلّا للكيبوتس. فبعد أسابيع معدودة على ولادته تتخلى الأم عن دورها الأمومي لتصبح الكيبوتس هي الأم، والأسرة لا تأخذ المفهوم المألوف وانما ينتمي إلى أسرة الكيبوتس، وهكذا تتفرغ الأم لعملها كعضوة في الكيبوتس تتمتع بالحقوق نفسها التي يتمتع بها الرجل وعليها الواجبات التي عليه، مما يؤهل المرأة والرجل إلى نوع من التجانس تحت شعار المساواة توطئة للانصهار بالنسبة لجيل الأطفال. ومن ثمّ نرى أن عواطف الأمومة والأبوة، وحتى عواطف الطفل، فُرِّغت في جملتها في بوتقة عاطفة موحّدة هي الكيبوتس. وممّا يسهم في هذا التوحيد والتجانس وحدة اللغة ووحدة نمط الحياة اليومي ووحدة التعامل القائم على نسق متعادل لا يخلق نفوراً أو شذوذاً بالنسبة للجماعة. ولم تقف حواجز التجانس عند هذا الحد، كما لم تقف عوامل تدعيم الانسجام عند موقع وحدة الانتماء، بل تجاوزتها إلى وحدة استعمال الزمن وأوقات الفراغ والتسلية والعمل والأكل والنوم، وإلى محاولة تجاوز الكبت والقهر لدى العناصر غير القادرة على المبادرة والتطلع، وذلك باعطائها أكبر قدر ممكن من العناية والرعاية دون اللجوء إلى الرسوب أو السقوط. وغرض مؤسسة الكيبوتس من ذلك أن يمر الطفل في مراحل نموه النفسي من الروضة الى الحضانة في إطار متناسق في مجاليه الزماني والمكاني لصالح المؤسسة ولحسابها.

ولا تتجاوز علاقات الطفل الأسرية إطار الزيارات المحددة بنهاية اليوم، بينما تتولى الكيبوتس توجيهه والإشراف عليه طيلة اليوم بأكمله، كما أن الدراسة تنقسم الى

قسمين: نظري وتطبيقي، فتخصص فترات الصباح عادة للجانب النظري. ويلاحظ بالنسبة للمرحلة الثانوية ـ وهي تستمر ست سنوات، وتبدأ من سن الثانية عشرة ـ أنها تتجسد في شكل مجموعات محددة ومحدودة يتولاها موجّه يشرف على تحقيق تطلعاتها وحل مشاكلها، وتعطي أهمية للدراسات الانسانية والاجتماعية إلى جانب العلوم الطبيعية والبيولوجية وتتصدر اللغة العبرية إلى جانب الانكليزية والعربية. «أين مدارسنا الثانوية من اللغة العبرية للتعرف على من يواجهنا في الصراع الحضاري المصيري؟ من يسود، المتطفل الدخيل أم ابن الدار؟ وما المواجهات العسكرية إلا حلقات تمهيدية».

هذا وتأخذ الكيبوتسات الدينية على عاتقها مهمة السهر على حفظ التراث التوراتي والتلمودي وتجذيره في المشاعر باعتباره حلقة أساسية من حلقات الوجود المفتعل لهذا الكيان الغريب في أرضنا، ولا تقف نشاطات الكيبوتس وبناؤه لمواجهة الغد عند حد التعليم الابتدائي والثانوي بل يسهم في إرسال اعضائه إلى دور التعليم العالي ليتخصصوا في أعلى الدرجات العلمية في الجامعات والمعاهد التقنية. وجدير بالإشارة أن أعضاء الكيبوتس ينخرطون بالزراعة والجيش وهما رواسي المواجهة، الأرض والدفاع عنها.

وهكذا، ومن خلال هذه الخطوط الرئيسية وباختصار لتجربة الكيبوتس كرأس الرمح بالنسبة للكيان الصهيوني والاتجاهات التربوية يمكننا أن نصل إلى تصوير التحديات التي واجهها الكيان الصهيوني وكيف أن التعليم الكيبوتسي بمفهومه العام وظف لتجاوز التحديات، فإلى أي حد حقق هذا التوظيف ما اتخذه كهدف، أو بعبارة أدق: هل استطاعت التجربة التربوية في اسرائيل، مرتكزة على ما أشرنا إليه من قبل، أن تصل إلى الغاية المرجوة والتي تفرضها طبيعة المواجهة معنا؟ ونعني بذلك: بناء صهيوني متجانس ومؤهل للاندماج والانصهار والثبات فوق الأرض التي اغتصبها والدفاع عنها، مستغلاً في ذلك، من ناحية، مشاعر التعبئة الدينية بالنسبة لفئات اليهود النازحين من المجتمعات العربية والنامية لتسهيل واختزال فترة الاندماج والانصهار، ومستغلاً من ناحية أخرى العقلنة والقدرات العلمية الانتقالية لتوظف من خلال فئة اليهود النازحين من دول الغرب وشرق أوروبا لا عن طريق تخلي كل فئة عن جانب من قناعاتها، وإنما تعميق القناعات لدى الفئتين، وتعميق المشاعر الدينية والتعبئة الكاملة لتحوّل الأساطير التي غطّاها تراب التاريخ إلى حقائق مجسّدة يعترف بها العقل المتطوّر، والتكنولوجيا في أبهى مراحلها ولا يرى في ذلك تناقضاً أو خروجاً عن نسق التفكير المتعارف عليه. وهنا نصل ببحثنا المركّز الى القسم الثالث الذي سيكون في الواقع بمثابة تقنين لتجربة الاتجاهات التربوية المعاصرة في الكيان الصهيوني في ضوء

ما مارسته وطبقتـه، وهل يمكن لهذا التقنين أن يسهم في التعرف على ما يـدور في خلد الكيان الصهيوني وخلفياته، ما له وما عليه في ضوء الحدود والامكانات.

ثالثاً: اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في الكيان الصهيوني فـي ضـوء مـا انجـزت مـا لهـا ومـا عليـهـا

دون أن نطيل في استنتـاجنا واستخـلاصنا يمكننـا وفـي ضـوء ما قـدمناه كمعـالم رئيسية لهذه الاتجاهات أن نشير أولاً إلى ما يمكن أن يحسب لهذه الاتجاهات لننتقل إلى ما يحسب عليها.

١ ـ يحسب لها أنها حاولت أن تجعل من هذا اليهودي التائه المنغلق الذي يعاني من عقد متعددة في طليعتها التشتت والقهر والاستكـانة والـذلة بـل والغضب كما قـدم في تراث الإنسانية، يهوديـاً متطلعـاً ومغتصباً ومستغـلاً لأخطاء الآخـر ليحول شتـاته إلى تجانس وانسجام ويجعل من أساطيره وخرافـاته حقـائق تاريخيـة ملزمة يعـترف بها، في الـوقت الذي نحـول نحن حقائقنـا التاريخيـة إلى أساطيـر «مثـال المـوقف الـتربـوي والعقلاني من الاسلام».

٢ ـ يحسب لها أيضاً انها طرحت التناقضات في إطار نشط مزكية لهـا لتلعب لصالحهـا فتعايشت الأساطير لتعبىء الوجدان الديني وتتعمق وتأخذ طـابع الالـتزام مع العقلنـة والتقدم العلمي والمعرفة التكنولوجية دون أن تتحول إلى إشكالية تفرخ المشـاكل وتمـلأ سـاحة الفكـر بالشعـارات بين القـديم والحديث وبـالتـالي تضيـع حقيقـة المشكلة بعـد التلهي بمشاكل حلول المشاكل، وهكذا عمق الكيان الصهيوني تربـوياً الشعـور الديني وتركه يتجذر، مستغلاً لما له من فاعلية تلقائية وقدرة نشطة بالنسبة للجـماهير، كـما عمق معطيات التقدم العلمي والمعرفـة التكنولـوجية وسمـح لهما أن يتعـايشا في كـل اتجاهـاته التربوية دون إلغاء أو مصادرة.

٣ ـ يحسب لها أيضاً إعـطاء الأولويـة لمن يستحقها عـلى مستوى البشر والامكـانات، فكانت الأولوية للطفل وبناءه للغد «الكيبـوتس» كما كـانت الأولويـة للأرض وحـرثها وزراعتها والارتباط بها والدفاع عنها بل أعطت لذلك الصـدارة «التجنيد قبـل التعليم العـالي لا بعده» واستغلت المؤسسـات المتخصصة والمتنـوعة بـل والمعرفـة التكنولـوجية لاستغلال هذه الأولويات ليبقى هذا الجسد المفتعل فوق أرض ليست له.

٤ ـ يحسب لهذه الاتجاهات فرض اللغة كوسيلة للتجانس والانصهار فرضاً دون أن تتحول بدورها إلى إشكاليـة كبرى تتـوالد منهـا مشاكـل تملأ سـاحة الفكـر، وهل اللغـة

العبرية صالحة أو غير صالحة وصالحة للعصر أو غير صالحة ويتم الانزلاق إلى التغني بالوسيلة على حساب الهدف.

ولكن ما يحسب لهذه الاتجاهات في ضوء امكاناتها وحدودها لا يمكن أن يحجب الرؤيا عن ما يحسب عليها كمعيقات، إذ من الخطأ الاعتقاد أن التجربة التربوية في الكيان الإسرائيلي حققت ما ترجوه من نجاح، لذا يمكننا أن نستخلص عوائق التجربة فيما يلي بهدف استغلال ذلك في طبيعة المواجهة مع هذا الكيان المفتعل.

أ ـ لا يمكن بحال أن تؤخذ هذه الأمور التي أحصيناها فيما يحسب لها على أنها نهائية بل في الواقع ما ساعد على إبرازها أخطاء المواجه وإسهامه في اعطائها الجو المناسب لتتنفس. وهنا نتساءل وبموضوعية ألا يمكن أن ندخل جانب الإدانة العربية في السماح لهذه التجارب أن تنمو وتستمر مستغلةً لما تم في الفترة الماضية من مواجهة معنا تمت دون تخطيط ووعي، بل كثيراً ما كان يغلب عليها طابع الارتجال وعدم الإحاطة بطبيعة التناقضات الموضوعية التي أملت واقعاً لا علاقة له بالواقع، هذا اليهودي يهودي الشتات والاستكانة اتخذ من مواجهته مع العرب في غيبة العرب برهاناً وحيثيات ليؤكد مصداقية خرافاته وأساطيره ويعيد الثقة إلى هذا «الحيران» إذا ما استعملنا لغة ابن ميمون الأندلسي، ومن ثم فالتجربة التربوية مشروطة في نجاحها عبر الكيان الصهيوني بمدى استغلال اخطائنا.

ب ـ إن الدارس بعمق لهذه التجربة يلاحظ أنها رغم ما تزعم من تجذير وتأصيل هي مقرونة بإطار الافتعال للكيان برمته، فالسعي إلى خلق التجانس والانصهار والجهد الذي يبذل لجمع الشتات في بوتقة وجدان موحد يرتكز في أساسه على الأسطورة ويعتمد في تطبيقه على التقدم العلمي والمعرفة التكنولوجية ويحصن نفسه بافتعال الانتصارات الفجائية والهروب إلى الأمام، لا يمكن بحال أن يعتبر انجازاً نهائياً وإذابة لقرون من الشتات والتنوع في الانتماء والتكيف، ومن ثم حينما يتأزم الكيان بفضل وعينا بحقيقته سوف تنكشف العورات وتبرز الخصائص الموضوعية وسوف يكتشف الصهيوني أنه جرّ إلى أرض غير أرضه ويعيش مع أهل غير أهله وتمارس عليه كجماهير اعتقدت في أسطورة العودة وسائل الاستغلال والسخرة ونعني بذلك الشرائح العريضة من يهود المشرق والمغرب ومجتمعاتنا النامية.

ج ـ محاولة الاتجاه اليهودي التقليل من ثقل ابن الأرض واستيلابه وتضليله وتعريته، ليس فقط من حاضره وإنما كذلك من ماضيه، هي أطروحة مغلوطة ومغشوشة واستمرار ممارستها مرتبط باستمرار أخطائنا، فعرب فلسطين ممن بقوا بعد

الاغتصاب وعرب فلسطين ممن أصروا على الارتباط بالأرض بعد النكسة في الستينات هم في الواقع يجسدون جسراً صلباً ما علينا إلا أن نخفف من هزه واهتزازه من الخارج، لهذا لا نرى أن الانجاز في جملته نهائي بل التحديات مغفول عنها بالمسكنات والمعطلات وكل يضارب على الغد فماذا أعددنا للغد؟

وكخلاصة لهذا المبحث وانطلاقاً من المحاور الثلاثة ودون تطفل أو فضول على ما سوف يعرض للتعريف بالجانب العربي واتجاهاته يمكننا أن نسهم من منطلق الشعور بالمسؤولية وحتمية المصير وبدورنا بما يلي:

١ ـ أما آن الأوان للاتجاهات التربوية في الوطن العربي أن تعد للغد مصنفة للأولويات وما هو مصيري بالنسبة للأمة دون أن نتمسح في المثالية والطوباوية بمعنى أمتنا وفي واقعها كما هو، لا كما يجب أن يكون. ماذا أعدت للغد، لتبقى المؤسسات الجامعية ويبقى التعليم في مخاضاته ويبقى؟ ولكن لم لا نحرص على تقديم نموذج إلى جانب ما يجري الآن لا نقول مستلهماً من الكيبوتس ولكن مستلهماً من الإسلام ومبادئه في الوحدة والتضامن كالبنيان يشد بعضه بعضاً أي ليكن، ولو من بلد عربي أن يتبنى تأسيس تعليم يرتبط بتجانس العربي واندماجه من البداية إلى النهاية بدلاً من تمزقه وتفتته. فالخصم يجمع ما فتت ليدمج ونحن نمزق ما جمع لنفتت، لهذا ندعو وبمشاعر صادقة أن يسعى بلد عربي في مشرق أمتنا أو في مغربها ليؤسس نموذجاً تربوياً كتجربة يرمز إلى الطفل العربي الموحد من الروضة حتى الجامعة والإسلام كفيل بإعطاء عناصر هذا الاندماج من حيث المبادىء والمشاعر والطموحات واللغة العربية تجسد وسيلة الاندماج والأرض تشكل المحور والغاية من هذا الاندماج. هذه المؤسسة للطفل العربي الموحد ولا نقول للبلدان العربية المتحدة ليكن بنسبة ٢٥ بالمائة من هذه المؤسسة فلسطين و٢٥ بالمائة من بلدان المواجهة و٥٠ بالمائة من البلدان العربية الأخرى واختيارياً.

٢ ـ بالنسبة للاتجاه التربوي العربي ما أحوجنا أن تعطى أولوية مطلقة أولاً: التربية في خدمة الأرض وسد الحاجات الضرورية وما أكثرها بالنسبة للجماهير، بمعنى إعطاء أولوية لتطبيق التكنولوجيا في القطاعات الزراعية واستغلالها وتوسيعها لخلق كفاية ذاتية تجعل الإنسان العربي يتجاوز الضرورات ومن ثم يفكر ويسعى لتحقيق ما تبقى من الطموحات. ثانياً يركز علمياً على استئناس كل الوسائل الممكنة مختزلاً الزمن للوصول إلى مستوى الردع لحماية الأرض ومن باب أولى استعادة ما أخذ منها وحينما نقول الردع نعني وبطريقة مباشرة الدخول في «نادي الذرة» وبأي طريقة كانت: العقل العربي مؤهل، والمال العربي بخير وما ينقصنا إلا شيء واحد هو **الصمت العربي**.

٣ ـ وفي النهاية إن كان المواجه والمصارع استطاع أن يوفق بين الأساطير والخرافات وبين التقدم العلمي والمعرفة التكنولوجية ليكون طوع تصرف مصيره وتدعيمه وحمايته، فلماذا لا نستطيع أن نوفق لا بين أساطيرنا وخرافاتنا ولكن بين حقائقنا التاريخية وتراثنا الخالد وبين التقدم العلمي والمعرفة التكنولوجية لنعمق الشعور بالانتماء الى الأمة ونزكيه ونجذره بقدر ما نؤصل التطلع إلى الغد وإلى المستقبل الأفضل.

الفصل الحادي عشر

نظرة الإسرائيليين إلى أنفسهم وإلى الشعوب الأخرى وخاصة العرب ودور التربية في تكوين تلك النظرة

علي رؤوف (*)

مدخل

«هُوَذَا شَعْبٌ يقُومُ كَلَبْوَةٍ، ويَرتفِعُ كأسَدٍ، لا يَنَامُ حتّى يأكُلَ فريسةً ويشرَبَ دَمَ قَتْلَى»(**)

هكذا في التوراة، وضمن أحد الأسفار الخمسة التي كتبها كبار الأحبار والحاخامات اليهود وادّعوها على موسى (عليه السلام) وصف الإسرائيليون أنفسهم وكفونا عناء الوصف والتقويم، لا هناءة في نوم ولا راحة لضمير قبلما تُسْفك الدماء ويُرْتَوى بشربها، بمثل هذه العبارة الناقمة على «الاغيار» ـ غير اليهود ـ والتي تفيضُ مقتاً على الإنسان، تمتلئُ صفحات التوراة، والعهد القديم والتلمود ومختلف كتب الديانة اليهودية، التي وُضِعت أساساً بأيدي كتابها، تستهدف أولا وأخيراً بناء فرد دموي التفكير، عدواني النزعة، متسم بالصلف والشعور بالتعالي والتفرد دون سائر البشر.

يقولون في التلمود، وهو الكتاب الثاني لديهم في مرتبة التقديس بعد العهد القديم «من العدل أن يقتل اليهودي بيده غير اليهودي، لأن من سَفَكَ دم الكافر، يُقرِّب قُرباناً إلى الله»، وفي العُرف التلمودي يعد كل إنسان من غير بني إسرائيل كافراً، وعليه فإنه من التدين بمكان، وللتقرب من الرب وفق شرعتهم هذه إنما يتأتى بإهدار حياة الآخرين.

في سفر «ارميا» من العهد القديم يصف اليهود أنفسهم، وكيف أن الرب قد

(*) مدرس اللغة العبرية. جامعة الكويت ـ مركز خدمة المجتمع.

(**) انظر: التوارة، سفر العدد، الأصحاح: ٢٣، الفقرة ٢٤.

رفضهم، نقرأ في الأصحاح السادس «كلهم عصاة متمردون ساعون في الوشاية. هم نحاس وحديد. كلهم مفسدون»، «فضة مرفوضة يُدْعَوْن. لأن الرب قد رفضهم». الفقرتان (٢٨، ٣٠).

يقول الكاتب اليهودي الأمريكي «دزرائيلي» في رواية دافيد أكروا على لسان بطل روايته:

«تسألينني عن أعز أمنية عندي،
وجوابي: هي «أرض الميعاد»،
وتسألينني عما يداعب أحلامي،
فأقول «أورشليم»،
وتسألينني عما يستهوي فؤادي
فأقول إنه «الكنيس»، أجل
أريد كلّ ما فقدناه في سالف
الزمان، وما تهفو إليه نفوسنا،
وما جاهد آباؤنا وأجدادنا في
سبيل استرجاعه، بلادنا الجميلة...
وعقيدتنا القدسية... وعاداتنا
البسيطة... وتقاليدنا القديمة»[1].

لقد عكف الكثير من كبار رجال الأدب والسياسة اليهود على ترديد أمثال تلك المقولات التي تتحرق شوقاً إلى «أرض الميعاد» وتُنادي بالعودة إلى «أورشليم» وتشيد «بالكنيس اليهودي»، منذ عهد بعيد... منذ قرون. ففي خلال القرن السادس عشر اختط الداعية اليهودي «دافيد روبيني» هذا المسار، ودعا الزعماء اليهود في أوروبا إلى غزو فلسطين، واسترداد «أورشليم» وتبعه اليهودي الألماني «موسى هس» (١٨١٢ - ١٨٧٥) الذي دعا إلى نقل جماهير اليهود من شرق أوروبا إلى فلسطين لتنفيذ رؤى العهد القديم[2]، وكتب عام ١٨٦٢ في مؤلفه إحياء إسرائيل (روما والقدس) يقول:

«إننا سنظل دائماً غرباء بين الشعوب، سوف تمنحنا بعض الحقوق بدافع من الشعور بالإنسانية والعدالة... ولكنها لن تحترمنا مطلقاً.. ما دمنا قد وضعنا ذكرياتنا العظيمة في الصف الثاني».

وعلى درب «روبيني» و«هس» و«دزرائيلي» سار زعماء بني إسرائيل وقادتها وأدباؤها المحدثون، وجميعهم انتهجوا النهج التوراتي، والتلمودي المروّج لمقولات

---

(١) أحمد سعيد يوسف، شعب الله المختار: الدعوى الكاذبة (القاهرة: [د.ت.])، ص ١١٦.

(٢) عبدالوهاب المسيري، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية: رؤية نقدية (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٧٥)، ص ٤١٨.

«الشعب المختار»، و«الأرض الموعودة». وعليه، فقد توافرت جميع التنويعات على ترديد جُزئيات متناغمة لمعزوفة واحدة تستهدف تعبئة التكتل اليهودي، وتربية الفرد الإسرائيلي في الشتات، وجيلاً بعد جيل وصولاً إلى تحقيق عهدٍ نقضوه، والاستيلاء على أرض كانت لهم ذات يوم منذ نحو أربعة آلاف عام ليست سوى أرض ضيافة واغتراب، فما حقيقة ذلك الوعد الإلهي لهم بأرض فلسطين؟ وما فحوى دعاوى «الشعب المختار»، و«الحق التاريخي»؟ وعلى الإجمال: ما هي مرتكزات الفكر الإسرائيلي، وأسس نظرة اليهودي للآخرين عامة؟ والعرب على وجه التخصيص، ودور كل ما سبق إيجازه من تراث وتربية في تكوين هذه النظرة؟؟

١ ـ مرتكزات ثلاثة

هناك ثلاثة مرتكزات أساسية تُشكِّل أصول وقوام نظرة الإسرائيلي إلى نفسه وإلى الشعوب الأخرى **أولها**: المرتكز التاريخي، المواكب لنشأة الديانة اليهودية وتطورها ومقولاتها الخاصة بوعد الرب «لابراهيم» و«إسحق» و«يعقوب» بما يسمونه «أرض الميعاد»، والذي انبثق منه وَهمُ القومية اليهودية.

ثانيها: المرتكز المعاصر، المتمثل في معاداة السامية وعقدة النازي، والبحث عن مخرج للخلاص من الاضطهاد.

ثالثها: أما المرتكز الثالث فيتمثل في تبلور الفكر الاستيطاني، وتوافق ظاهرة الاستعمار مع المصالح الرأسمالية اليهودية التي نمت نمواً سريعاً خلال القرنين الأخيرين[٣].

وبوسعنا إذا سلطنا الضوء على هذه الجوانب الثلاثة أن نخرج بفكرة شمولية عن نظرة اليهودي إلى نفسه وللآخرين، وبخاصة العرب.

أ ـ المرتكز الأول: أرض الميعاد

إن نقطة البدء في كل الرؤية اليهودية للتاريخ هي رؤية دينية، توراتية بحتة، فالحقائق التاريخية مقررة ولا خلاف عليها، وإنما يبدأ الخلاف[٤] في التأويل والتخريج.

فآباء بني إسرائيل إبراهيم وإسحاق ويعقوب الذين ظهروا في القرون العشرين

---

(٣) عبدالرحمن غنيم، المرتكزات النفسية للفكرة الصهيونية (دمشق: ١٩٧٣)، ص ١٢ (بتصرف).

(٤) جمال حمدان، «اسرائيل، الصهيونية وأرض فلسطين،» الهلال (القاهرة)، (أيار/ مايو ١٩٦٨)، ص ٦٠.

والتاسع عشر والثامن عشر ق.م على التوالي، لم يكن موطنهم التاريخي قط في أي يوم من الأيام فلسطين أو أرض كنعان، بل هاجروا إليها من أرض أور الكلدانيين جنوب العراق، ثم ما لبثوا أن ارتحلوا منها أيضاً إلى مصر ليمكثوا بها نحو ٤٠٠ ـ ٤٣٠ عاماً ما بين القرنين الرابع عشر والثامن ق.م، بناء على دعوة يوسف عليه السلام لعشيرته البالغة نحو سبعين فرداً من بني إسرائيل ليقيموا معه بمصر بعدما علا نجمه بها، وتقلد خزائن أرضها أميناً عليها. وحينما خرج بنو إسرائيل من مصر، وزاحموا الفلسطينيين في أرضهم حتى أقام داوود وسليمان (عليهما السلام) مملكة إسرائيل في قلب الأرض الفلسطينية ولم تدم هذه المملكة سوى ثمانين عاماً (من ١٠٠٠ ـ ٩٢١ ق. م) إذ سرعان ما انقسمت إلى جزأين، محا «سرجون» الآشوري جزءها الشمالي عام ٧٢١ ق.م، وتداعى جزؤها الجنوبي على أيدي «بختنصر» في القرن السادس قبل الميلاد، الذي واكبه السبي البابلي الشهير، وأعقبه السبي اليوناني، فالروماني الذي أنهى على يد القائد «تيطس» الوجود اليهودي تماماً من الأرض الفلسطينية عام ٧٠ ميلادية فاتحاً لبني إسرائيل بوابة الشتات الكبير (الدياسبورا) في مختلف بقاع الأرض لتسعة عشر قرناً حتى كان اغتصاب فلسطين عام ١٩٤٨.

ومن هذه العُجالة التاريخية يتبين لنا أن أرض فلسطين لم تكن لليهود إلا أرض غربة واستضافة، شأنها في ذلك شأن أرض مصر التي استضافتهم أربعة قرون أو تزيد، وأن دولة حقيقية لليهود لم تقم إلا في عهدي «داوود وسليمان» (عليهما السلام)، ولم تدم سوى ثمانين عاماً محاطة بأصحاب الأرض الحقيقيين الذين ظلوا ملتصقين بجميع مدنهم وأراضيهم بطول الساحل الفلسطيني الممتد من العريش جنوباً حتى حدود لبنان شمالاً، قبل دخول بني اسرائيل، وبعد شتاتهم الكبير لقرون تربو على الثلاثين، فهل الثمانون عاماً التي عاش خلالها اليهود في ظل مملكة دواود وسليمان، هي الدافع وراء ادعاءاتهم بأحقيتهم في الأرض؟ أم أن بضعة عشرات السنين المتفرقة التي عاشها إبراهيم وإسحاق ويعقوب من قبل هي المحرك لليهود في إطلاق دعواهم بحتمية العودة إلى «أرض الميعاد»؟

لقد انطوت التوراة على تناقضات سافرة بصدد الأرض المزعوم توريثها لبني إسرائيل فإذا كان الوعد «لإبراهيم»، بأن تكون من الفرات إلى النيل، «لنسلك أعطي هذه الأرض»، وهو وعد مُطلق من الأزل إلى الأبد[٥]، فإن الوعد «ليوشع بن نون» تلميذ موسى وخليفته على بن إسرائيل «من الصحراء من نهر مصر ومن لبنان إلى النهر الكبير وحتى البحر الكبير أمام غروب الشمس يجب أن تكون أراضيكم»، وهنا

(٥) المصدر نفسه، ص ٧.

بـوسع المرء أن يتنبأ بـأن المقصود هـو المعمورة بكـاملها[6] حيث أن النص نفسـه سُبِقَ بالقول «كل موضـع تطأه أقـدامكم أعطيتـه لكم»، الأمر الـذي يتعارض مـع الوعـد الذي أعـطي لمـوسى «أعـطي أرض كنعـان حبـل ميثـاق لكم» حيث أن تسميـة أرض كنعـان لا تنسحب على مصر أو على العراق، كما أن الأرض الواقعة بـين النيل والفـرات لم تكن جميعها بأرض كنعان.

غيبية رومانتيكية: ورغم تلك التناقضـات، فإن الأسـاس الديني، والحنـين إلى الأرض التي زعموا أنهم قد وُعِدوا بها، والارتباط بذكريات مـاضٍ سحيقٍ لم يُعمِّر إلا قليلاً، هو لون من الغيبية الـرومانتيكيـة التي لا يمكن تبريـرها عقليّـاً أو علمياً، وقـد انتهت عملياً بلاهـوت سياسي غـريب، يرفض تقـديم أي إثبـاتٍ لحقّـه المـزعـوم في الأرض المقـدّسة بقـوة حق مقدس وهـي نـظريـة تحـولت إلى «تشريـع للسّرقـة» وإلى «تقنين للاغتصاب»[7]، وهو أمر لا يمكن بداهة أن يُلصق بعقيدة سـماوية جليلة إلا أن يكون تحريفاً وتزويراً وتزييفاً. وعليه فقد عملت القيادات الصهيونية على تحشيد الفرد الإسرائيلي، وتعبئة وجدانه، بأسسٍ تربوية دموية تعتمد السرقة والقتل قانوناً للحياة، والحديد والنار ديدناً للاستمرار، يقول مناحم بيغن في إحدى نشراته حينما كـان يرأس منظمة «الأرغون زڤاي ليئومي»، وتعني «المنظمة العسكرية القوميـة» وهي احدى منـظمات الجاسوسية والإرهاب الإسرائيلي التي مهدت لقيام اسرائيل، يقـول «بيغن»: «إن قتل عـربيّ معناه إضعاف أعدائكم، وتثبيت أقدامكم.. فـلا تتوانـوْا في قتل أعـدائكم... ولا تأخـذكم بهم رحمة أو شفقة.. حتى نقضي على حضارة العرب المزعومة.. ونقيم على حطامها حضارة إسرائيلية».

وفي مساء يوم إعلان دولة إسرائيل في ١٤ أيار/ مايو ١٩٤٨، صرح بيغن أيضاً في إذاعة رسمية:

«لقـد قـامت دولـة إسرائيـل. ولم تَقُم إلا بـالحـرب والـدم والنـار، وآلسـواعـد القـويـة، والتضحيات... وكان لا يمكن أن تقوم على غير هذه الطريقة».

«ومع هذا، فقبل أن تتمكن دولتنا من الوقوف على قدميها، فهي مضطرة إلى مـواصلة القتال، على الأرض، وفي البحر، وفي السماء».

وفي خطاب ألقاه في الكنيست، وزيـر خارجيـة إسرائيل «مـوسى شاريت» عـام ١٩٥٥، ونُشر في صحيفة **جيروزاليم بوست** يقول:

«إن إسرائيل لن يُكتب لها البقاء، ما لم تشنّ حرباً وقائية على الدول العربية.. وتمدّ حدودهـا

(٦) غنيم، المرتكزات النفسية للفكرة الصهيونية، ص ٢٦.

(٧) حمدان، «إسرائيل، الصهيونية وأرض فلسطين،» ص ١٢.

داخـل هذه الـدول. . حتى تضمن سلامتهـا. . وحتى تُحقق الحلم الذي طـالما حلم بتحقيقـه فـلاسفـة الصهيـونية. . ألا وهـو إقامـة امبراطـورية إسرائيلية. . . ممتدة الأرجـاء تفرض سلطانها قـوياً، يخـافـه الجميع».

ولربما يـذكر الكثـير منا تلك العبـارة الشهيرة التي كـانوا يكتبونهـا، في بـطاقات الدعوة التي يُرسلونها، لجمع التبرعات من اليهـود لصالـح دولتهم والتي تقول: «ادفـع دولاراً تقتل عربياً».

اليهودي المقدس المتعصب هذا هو قدْر العربي في المنظور الصهيوني، في الـوقت الـذي يـرى فيـه «مـوشيـه ليلينبلوم» (١٨٦٤ ـ ١٩١٠)، أحـد قـواد جمـاعـة أحبـاء صهيـون[٨]، أن كـل إسرائيـليّ يُعتـبر فـرداً مُقـدّسـا حتى وإن كـان كـافـراً، يقـول «ليلينبلوم»[٩]:

«عندما يتعلق الأمر بالأمة يجب أن تختفي الطائفية. . . فلا مؤمنون ولا كفار، بل الجميع أبناء إبـراهيم وإسحاق ويعقـوب. . لأنّنـا كلنـا مقـدّسـون، كـل واحـد منـا، سـواء كنـا غـير مؤمنـين أو أرثوذكسيين»، وبمتابعة كلمات وتصريحات زعمائهم، نلمس جيداً غطرسة اليهودي، ومـا يُصوِّر دخيلة نفسيته، يقول د. فرنسيس مولدن في تقريره عن رحلة إلى فلسطين[١٠]:

«. . . فالجماهير الكبرى، وخاصة الجيل الناشىء من سكان إسرائيل على رأس القائمة يوافقون على أنهم إسرائيليون متعصبـون. لأنهم نموذج هذا البلد ومقره فلسـطين، ومصيره، كـما قال لي أحـد اليهـود النمساويـين الفـاشلين، بـأسى، عنـدمـا عـاد من فلسـطين: «إنني يهـوديّ. . . وقـد خـبرت فلسطين. . فالتعصب، والإيمان، والغطرسة و«العجرفـة» اليهوديـة، في إسرائيل شـديدة للغـاية. . . حتى أنّها تجعلنا نحن اليهود ازاء هؤلاء الإسرائيليين معادين للسامية»».

وقـد حولت الصهيـونية مقـولات «أرض الميعـاد» و«الشعب النقي»، و«الشعب المـوعود» إلى أسـطورة ثم حولت الأسـطورة إلى فلسفة وبـرنامـج سياسي لـذلك يمكن القول إن الصهيونية تخلق غيبياتها العلمانية، فهي علمانية لأنها فرغت الأسطورة الدينية من محتواها الديني والروحي وحولتها إلى واقع سياسي خاضع للتقنين الموضوعي[١١].

وتقابل الصورة التي سقناها في الصفحات السـابقة والتي تعكس نـظرة اليهودي

---

(٨) المسيري، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية، ص ٣٣٤.

(٩) عبدالوهاب المسيري، الايديولـوجية الصهيـونية: دراسـة حالـة في علم اجتماع المعـرفة، سلسلة عـالم المعرفة، ٦٠ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٢)، ج ١ حتى ص ٢٢٦.

(١٠) الصحافة، ٧/٤/١٩٥٧.

(١١) عبدالوهـاب المسيري، نهايـة التاريـخ: مقدمـة لدراسـة بنية الفكـر الصهيوني (بـيروت: ١٩٧٩)، ص ٧٩.

إلى نفسه كاختيار سماوي تم تمييزه دون البشر من قبل الرب، وكشعب نقيّ... إلخ، فإننا نجد إشارات عديدة في الكتابات الصهيونية ذاتها تعكس نظرة دونية إلى اليهودي باعتباره شخصية «مريضة»، كما يقول «برنر» والذي يذهب إلى أبعد من ذلك ليقول: «إن مهمتنا الآن هي في أن نعترف بوضاعتنا منذ بدء التاريخ حتى يومنا هذا، وبكل نقائص شخصيتنا»(١٢).

وفي مذكرات «إسرائيل سنجر» الصهيوني البولندي الأصل نجد إشارات لليهود «المحدودين» الذين يعيشون في القاذورات، ويرسم الصهاينة كذلك صورة يهوديّ الشتات على أنه شاذ وتاجر طفيلي هائم؟ لا جذور له، مشوه الجسد والروح محدودب الظهر، مترهل العضلات أنفه كبير مُضحك وشعره أسود مجعد.

إلا أن هذا النقد الصهيونيّ ليهود الدياسبورا والذي ينطلق أساساً من الاتهامات العنصرية التي واجهها اليهود أنفسهم في حياتهم اليومية، لا يجد له سوقاً رائجاً الآن، فالأدبيات الموجهة للأطفال والمناهج الدراسية المقررة عليهم تعج بكل ما يكفل تحشيد الطفل العبري بسوبرمانية شعبه وبطولته، وحقوقه التاريخية والدينية في الأرض، ويساهم في التحشيد أيضاً الفولكلوريات الصهيونية التي بدأ الاهتمام بها وجمعها، منذ عام ١٩٥٤ برعاية الدولة، وذلك عندما عاد المدعو «نوى» إلى إسرائيل عام ١٩٥٤ وبدأ يستثير الاهتمام بالفولكلور ويشارك في أنشطة عديدة ترتبط بهذا الموضوع(١٣)، فدرّس في الجامعة العبرية بالقدس، ونظم سجلات الحكاية، ومتحف الأثنولوجيا في حيفا، كذلك استجابت هيئات عديدة للاهتمام بالفولكلور واقتراحه بتكوين أرشيف علمي يتضمن المواد الفولكلورية المختلفة، وتعاون معه كثيرون، ابتداء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة العبرية في القدس والطلاب، وانتهاء بضباط البلدية من حيفا، ومحرري **أومير** اليومية التي تصدر في «تل أبيب»، وكانت هذه الجريدة قد بدأت تنشر باباً أسبوعياً بعنوان «مي بي هاعام» (من فم الشعب) منذ عام ١٩٥٥(١٤).

ونشر هذا الباب حوالى ٦٠٠ حكاية سُجلت في أرشيف الحكايات الشعبية الإسرائيلي، مدعمة بالمعلومات عن الرواة وحياتهم وماضيهم، وما إلى ذلك من المعلومات التي يجب أن تُصاحب المادة الشعبية المجموعة. وقد أثمر جمع هذه الحكايات ونشرها في جذب انتباه الرواة المهرة بدورهم لكي يُسهموا بنصوصهم التي يحفظونها أو يتذكرونها، ومن ثم تقدموا إلى جامعي الأرشيف بنصوصهم، دون أن

---

(١٢) المصدر نفسه، ص ١٠٢ - ١٠٣.

(١٣) أحمد علي مرسي وفاروق محمد جودي، الفلكلور والإسرائيليات (القاهرة: ١٩٧٧)، ص ٢٧.

(١٤) المصدر نفسه، ص ٢٨.

يتقاضوا أجراً على ذلك، نتيجة استثارة مشاعرهم ليحكوا ما عندهم محافظةً على «التراث القومي الإسرائيلي». فإذا تجاوزنا الأدبيات والمقررات الدراسية، والفولكلوريات الصهيونية التي تتلاقى جميعاً في تجسيد الوهم الإسرائيلي الخاص بتفوق العرق اليهودي، وأحقيته في الأرض الموعودة، وتميّزه كشعب مُختار، سنجد أن الادعاءات التوراتية لها التأثير المُجُذر القويّ في ذهن الفرد اليهوديّ، ولها أحقية السبق والرِّيادة في هذا المضمار، فالربّ وفقاً لادعاء مُدوِّني العهد القديم قد قطع على نفسه عهداً تجاه «إسرائيل» بحبّ تاريخي له يستمر للأبد، فحينما كان «إسرائيل ـ يعقوب» طفلاً، «أحبَّه الله»، و«حمله بين ذراعيه»، و«هداه بسياج الروح وأحاطه بطوق الحب». لقد كان حب الرب طبيعياً وجلياً، كان يتمثل في الأمل في الوحي والنبوات[١٥]، لقد «أحب الله شعب إسرائيل» و«كره في الوقت ذاته آثامه وخطاياه»، و«لسوف يحتفظ بإسرائيل لنفسِهِ»[١٦]، ثم ان «الرَّب يتحدث إلى إسرائيل بكل الرِّقَّة»، و«يخطبها لذاته وإلى الأبد»[١٧]، «فقد ترعرع عطف الرب على إسرائيل رأفةً ورقةً»، و«أبناؤه سوف يعودون إلى «منازلهم»، وسوف يُحبهم إلى الأبد»[١٨]، كل هذا الحب يُسبغه الله على إسرائيل، ويتخذه لنفسه شعباً مختاراً مُفضلاً، مهما تردى هذا الشعب في الشرك والدنايا، ومهما أدار لله ظهره وانصرف عنه واتخذ دونه أرباباً، مهما (أثمت ـ إسرائيل ـ ضد الرب)[١٩]، ورغم (أنهم قد تركوا الرب)[٢٠]، (وأن إسرائيل يتصرف بعناد مثل البقرة الصغيرة)[٢١] (وهو يتحدث بما يُقزِّز)[٢٢]، (وأنه يتعامل بغدر ضد الرَّب)[٢٣]، يسوق كتاب العهد القديم جميع هذه الموبقات، ولا تُعدّ في نظرهم مُسوغاً لانصراف الرب عنهم، بل بالعكس كلما أمعن بنو إسرائيل في الغدر والتنائي عن الله، كلما ازداد الرب تمسكاً بهم وتفريداً لهم دون خلقه. . .

ولماذا هذا كله؟؟ لا نجد لدى محرِّفي العهد القديم تبريراً عقلانياً لذلك!!

---

(١٥) *Encyclopaedia Britannica*, vol. 11 (New York: Encyclopaedia Britannica Inc.,1967).

(١٦) *Hebrew Old Testament* (London: 1983), Liber Hoseae, Cap (3-1-3).

(١٧) المصدر نفسه، Hoseae, Cap (2-14), and (19-20).

(١٨) المصدر نفسه، Hoseae, Cap (14-4).

(١٩) المصدر نفسه، Hoseae, Cap (4-7), and (7-17).

(٢٠) المصدر نفسه، Hoseae, Cap (4-10), and (10-6).

(٢١) المصدر نفسه، Hoseae, Cap (16-6), and (4-16).

(٢٢) المصدر نفسه، Hoseae, Cap (5-2); (11-15); (5-2); (9-15); (6-7), and (7-4).

(٢٣) Norman H. Snaith, *The Distinctive Ideas of the Old Testament* (New York: 1964), pp. 61-63.

ب ـ المُرتكز الثاني: مُعاداة السامية والهروب من الاضطهاد

حقيقة علمية تلك التي تقول بأن السامية اصطلاح يُطلق على مجموعة الشعوب التي ترجع في جذورها إلى «سام بن نوح»، وهي شعوب تبلغ الستة عشر تحدثت العربية والعبرية والآشورية والسريانية وغيرها من اللغات المشتركة السمات التي أطلق عليها اسم المجموعة السامية، ومن ثمَّ فالعبرانيون أو اليهود ليسوا بالشعب السامي الوحيد، وإنما هم أحد ستة عشر شعباً ينتمون للأرومة اللغوية ذاتها، إلا أنهم استأثروا بهذا الاصطلاح اللغوي، وأطلقوه كقذيفة موجّهة تجاه كل من يعاديهم أو يفضح أساليبهم ويكشف حقيقتهم عبر مراحل التاريخ المختلفة، فقد قذفوا الكنيسة بهذه التهمة «معاداة السامية» خلال العصور الوسطى، واتهموا بها مختلف الحكومات والمجتمعات الأوروبية التي لفظتهم على التوالي بعدما عمل اليهود على إفقارها وتاجروا طويلاً بمقدرات شعوبها. وما انفك اليهود ومنذ انتهاء الحرب العالمية الثانية يُشهرون هذا السلاح، ويلوِّحون بهذا الاتهام «مُعاداة السامية» في وجه كل من يتصدَّى لهم[٢٤].

فاللاسامية في مضمونها اللفظي تعني معاداة كل من ينتمي إلى العرق السامي، لكنها ـ وكما أرادها الصهاينة ـ أصبحت تعني الاقتصار على معاداة اليهود، الأمر الذي يتنافى مع الأصل التاريخي، والمعنى العلمي للّفظة. إلا أن المصالح الصهيونية التقت تماماً مع تضخيم معنى العداء للسامية في الذهنية اليهودية ومنحها درجة عالية من الاهتمام والتركيز، والتهويل الإعلامي، وعلى هذا الأساس[٢٥] يُصبح سوء النية والعداء والتربص باليهودي صفات أصيلة في غير اليهود تدفعهم إلى الفتك باليهودي والتنكيل به، واضطهاده، فأينما يعيش اليهود فهمُ مُعرضون للاضطهاد بدرجات مُتفاوتة، وفقاً لافتراض «هرتزل» في كتابه **الدولة اليهودية**:

«فهناك ضريبة في روسيا تُفرض على القرى اليهودية، وفي رومانيا يُحكم على بعض اليهود بالموت، وفي ألمانيا كثيراً ما يتعرضون للضرب المبرح، وفي النمسا يُمارس مُعادو السامية ضروباً من الإرهاب في مرافق الحياة المختلفة.

أمّا في الجزائر فهناك فتن يقوم بها متجولون. وأما في باريس فاليهود محرومون من دخول النوادي، بغضّ النظر عن الزمان والمكان»، فحقيقة الأمر هي أن كل شيء يؤدي إلى النتيجة

(٢٤) علي رؤوف، «جارودي... واللاسامية،» الوطن (الكويت)، ٣/٤/١٩٨٣، ص ١١.

(٢٥) ابراهيم البحراوي، الادب الصهيوني بين حربين، حزيران ١٩٦٧ ـ تشرين ١٩٧٣ (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٧)، ص ٢٦.

نفسها «معاداة السامية»[٢٦]، وهذا أمر طبيعي، فالأغيار - أي غير اليهود - يقفون بالمرصاد لليهود، والشعب اليهودي ضحية عنف الأغيار، يعيش كما يقول الكاتب الفرنسي الصهيوني «برنارد لازار» (١٨٦٥ - ١٩٠٣)، «كقطيع أو كجماعة من العبيد. . . هدفاً لكل سوط. . قطيع يرفض الناس أن يدخلوه حتى إلى الحظيرة»[٢٧]. «ولا يميز الصهاينة بين المعاداة الدينية للسامية التي وجدت في بعض أجزاء أوروبا في العصور الوسطى، والمعاداة العنصرية للسامية التي تستند إلى النظريات العنصرية الحديثة. بل إنها لتصف معاداة العرب للغزو الصهيوني بأنها هي الأخرى، معاداة للسامية، وكذا مكافحة الحكومة السوفياتية للاتجاهات الصهيونية بين صفوف اليهود السوفيات»[٢٨].

وبناء على هذه النظرة الدونية إلى اليهود، وبسبب ذلك الاضطهاد المتجدد يُصبح الحل في نظر أقطاب الصهيونية مكوناً من فرعين[٢٩]:

أولهما: أن ينفصل اليهودي عن المجتمعات اليهودية ويتلاقى مع سائر اليهود في إطار خاص ووطن مستقل يجمعهم ويُسيِّجهم.

وثانيهما: أن يتخلّى اليهودي عن موقفه المسالم وأن يتسلح بالعنف ويبادر به كنوع من التصدي للآخرين والوقاية منهم.

وقد عزف جميع المُنَظرين الصهاينة من أمثال «هرتزل ووايزمان ووايز وسلفر، وبن غوريون» على المعزوفة ذاتها المتضمنة هاتين الجزئيَّتين. ولم يكن «بن غوريون»[٣٠] يدع فرصة واحدة تفوته دون أن يؤكد فيها أهمية تجميع اليهود في إسرائيل.

ففي كلمة وجهها إلى المؤتمر الخامس والعشرين للصهيونية العالمية الذي التأم في القدس في كانون الأول/ ديسمبر ١٩٦٠، وفي خطاب ألقاه أمام أعضاء رابطة المستوطنين الأمريكيين والكنديين في إسرائيل عام ١٩٦١، وفي تقرير قدمه إلى الكنيست (مجلس النواب الإسرائيلي) في أيار/ مايو ١٩٦١، وفي الكلمة التي افتتح بها عام ١٩٦٢ الاحتفال باليوبيل الذهبي لإنشاء مستشفى هداسا، وفي كلمة ألقاها في ندوة للمؤتمر اليهودي الأمريكي الذي عُقد بالقدس في حزيران/ يونيو ١٩٦٢، كرَّر

---

(٢٦) المسيري، **الايديولوجية الصهيونية: دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة**، ص ٢٨٠.

(٢٧) المصدر نفسه.

(٢٨) المصدر نفسه، ص ٢٨١.

(٢٩) البحراوي، **الأدب الصهيوني بين حربين، حزيران ١٩٦٧ - تشرين ١٩٧٣**، ص ٢٦.

(٣٠) ألفرد م. ليلنتال، «المناورات الصهيونية لاستدراج اليهود للهجرة إلى اسرائيل،» في: **الصهيونية حركة عنصرية**، أبحاث مؤتمر طرابلس حول الصهيونية والعنصرية، ٢٤-٢٨ تموز/ يوليو ١٩٧٠، ترجمة عدنان كيالي (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩)، ص ٥٣.

بن غوريون هذا الموضوع نفسه فوصف أولئك اليهود الذين يعيشون خارج إسرائيل بأنهم «يهود لا يؤمنون بالله»، كما وصف اليهود الأمريكيين بأنهم «يجهلون معنى كلمة يهودي».

ورغم أن الهجرة إلى فلسطين كانت تجري بحوافز مصطنعة منذ البداية، إلا أننا نلاحظ أنه حتى أولئك اليهود الذي عانوا من عقدة النازي، ومن الاضطهاد الهتلري لم يهاجروا إلى إسرائيل، إلا بعد أن تولّى زعماء الصهاينة إقناعهم بأنهم لم يعد لديهم مكان يلجأون إليه غير إسرائيل. ومن الوسائل الأخرى التي كانت تُتّبع لحمل اليهود على الهجرة إلى إسرائيل، تذكير اليهود الأمريكيين بأن من واجبهم «انقاذ اليهود في الأقطار الغربية الأوروبية»، لقد صرح بن غوريون بعد الانتخابات الإسرائيلية عام ١٩٤٩ قائلاً:

«إن علينا أن نُنقذ بقايا الإسرائيليين في أرض الشتات. وعلينا كذلك أن نُنقذ ممتلكاتهم. ودون هذين الأمرين لا يكون في وسعنا بناء هذه البلاد»[٣١].

والحقيقة أن الصهيونيين كانوا يهاجمون اللاّسامية من طرف اللسان فقط ويعتبرونها شراً، ولكن الواقع أنهم كانوا يعرفون أنها سلاحهم الرئيسي لتجميع اليهود في فلسطين، ومن ثم فقد كانوا يعملون بكل قوتهم على تشجيع إقصاء اليهود عن مجتمعاتهم الأصلية وتحويل مفهوم اليهودية من مفهوم ديني إلى مفهوم عرقي عنصري أو قومي. وكان هذا التطور بالذات هو الذي عمل على استشراء اللاسامية التي كان القوميون اليهود يدَّعون خشيتها والتخلص منها[٣٢].

أما الجزئية الثانية التي وجد أقطاب الصهيونية فيها خلاصهم وبني إسرائيل من الاضطهاد، بعدما ينفصلون عن المجتمعات التي تؤويهم، ويتلاقون في وطن قومي مستقل يجمعهم ويُسيّجهم، فهي تخلي اليهودي عن موقفه المسالم، والتسلح بالعنف والمبادرة به، وبعبارة أخرى أن يعود اليهودي إلى تلك النزعة التي اتَّسم بها منذ نشأته، نزعة الوحشية، والغدر والولع بالقتل والدماء، والتي تزخر التوراة بصورها العديدة منذ بداية تاريخهم. ومع ظهور يعقوب عليه السلام وأبنائه في القرن الثامن قبل الميلاد، وحتى شتاتهم في الأرض عام ٧٠ ميلادية منذ تآمر الاخوة العشرة (أبناء يعقوب) على قتل أخيهم الأصغر يوسف (عليه السلام)، نقرأ في سفر التكوين «فذهب يوسف وراء أخوته فوجدهم في دوثان. فلما أبصروه من بعيد قبلما اقترب إليهم احتالوا له ليُميتوه،

---

(٣١) المصدر نفسه، ص ٥٥ ـ ٥٦. (بتصرف).
(٣٢) المصدر نفسه، ص ٦٢.

فقال بعضهم لبعض هوذا هذا صاحب الأحلام قادم، فالآن هلم نقتله ونطرحه في إحدى الآبار ونقول وحش رديء أكله»[٣٣].

وتتضح أقصى صور العنف والوحشية أيضاً فيما مارسه بنو إسرائيل عند طردهم من مصر في القرن الرابع عشر قبل الميلاد، ومحاولاتهم غزو أرض كنعان، وقد ادعى كتبة التوراة أن الله قد أمرهم بذلك ففي سفر التثنية نقرأ: «وأما مدن هؤلاء الشعوب التي يُعطيك الرب إلهك نصيباً فلا تستبق منها نسمة ما بل تحرمها تحريماً» (أي تُبيدها إبادة)[٣٤]، وعندما عبروا شرق الأردن وهاجموا أريحا، «أخذوا المدينة» وفق ما جاء في سفر يشوع: «وحرّموا - أي أبادوا - كل ما في المدينة من رجل وامرأة، من طفل وشيخ، حتى البقر والغنم والحمير بحد السيف»[٣٥].

ثم هاجموا مدينة «عاى».. «ودخلوا المدينة وأخذوها وأسرعوا وأحرقوا المدينة بالنّار.. وضربوهم حتى لم يبق منهم شارد ولا منفلت»[٣٦].

وفي عهد القضاة الذي تلا وفاة موسى (عليه السلام) بدت وحشية بني إسرائيل في أدنى صورها بقتل أحد قضاتهم وهو «أبيمالك بن جدعون» لسبعين من اخوته ليتسلط على اليهود في مكان أبيه، نقرأ في سفر القضاة أن «أبيمالك» استأجر «...رجالاً بطّالين طائشين فسعوا وراءه. ثم جاء إلى بيت أبيه في «عفرة» وقتل اخوته بني يربعل سبعين رجلاً على حجر واحد»[٣٧].

وفي القرن السادس قبل الميلاد خضع اليهود للفرس، واستطاعت الفتاة اليهودية «أستير» أن تحظى بإعجاب الإمبراطور الفارسي فتزوجها، كذلك استطاعت أن تستصدر أمراً من الإمبراطور بتمكين اليهود من الانتقام من أعدائهم، فلما صدر الأمر بذلك بدأوا سلسلة من المذابح قتلوا خلالها خمسة وسبعين ألفاً دفعةً واحدةً[٣٨].

ولم تقتصر معاملة بني إسرائيل المتسمة بهذا القدر الغريب من العنف الدموي لجيرانهم والشعوب التي عاصرتهم، بل وانسحبت أيضاً على أنبيائهم الذين بُعِثوا فيهم بالحق والهدى فأعملوا فيهم التعذيب والقتل، فهذا «ارميا النبي» وهو من أعظم أنبياء بني إسرائيل يدلونه في جب ويلقونه في الوحل نقرأ في سفر ارميا: «...فقال الرؤساء للملك ليُقْتل هذا الرجل... فقال الملك «صدقيا» ها هو بيدكم... فأخذوا «ارميا» وألقوه في جب

---

(٣٣) *Old Testament,* Genesis, Cap (37:17 - 20).

(٣٤) المصدر نفسه، Deuteronomium, cap (20:10 - 17).

(٣٥) المصدر نفسه، Jehosuau, Cap (6:2 + 21).

(٣٦) المصدر نفسه، Jehosuau, Cap (8:19 - 29).

(٣٧) المصدر نفسه، Liber Judicum, Cap (9:1 - 5).

(٣٨) زكي شنودة، **المجتمع اليهودي** (القاهرة: مكتبة الخانجي، [د.ت.])، ص ٣٤٦.

«ملكيا» ابن الملك الذي في دار السجن ودلوا «ارميا» بحبال ولم يكن في الجب ماء بل وحل، فغاص ارميا في الوحل»[٣٩] فلما اشتد ضيقهم به بعد ما ظل إلى الهدى يهديهم، وعلى الشرور التي يقترفونها يوبخهم تخلصوا منه بالقتل، كما قتلوا نبيهم «إشعيا» نشرا بالمُنشار، كذلك قطعوا رأس النبي «يحيى»، وقتلوا أبيه النبي «زكريا» (عليهما السلام) في القرن الأول الميلادي، وهذا السجل الوحشي المُقزز الذي يقطر دماً عبر مختلف عصور نشأتهم الأولى، ليوضح بجلاء كيف تيسر لبني إسرائيل التمكن من الأرض الفلسطينية في عصرنا «المُتأخر» وزرع بذور المستوطنات الأولى في صدر هذا القرن، ثم كيف بدأوا تشكيل الخلايا المسلحة الأولى للإرهاب والدفاع عنها في إطار المنظمات العسكرية المتعددة التي اقترفت المعارك العديدة مع العرب، ثم المذابح الشهيرة المعروفة بدءاً «بدير ياسين»، وليس انتهاء «بصبرا» و«شاتيلا».

ومن هذه المقدمات جميعها نخلص إلى أن المقولات التي تبلورت في نهاية القرن الماضي، والنصف الأول من هذا القرن من قبيل معاداة «السامية» و«إضطهاد اليهود» و«عقدة النازي» قد تم استغلالها من قبل الزعماء الصهاينة أبشع استغلال، وعلى الوجه الأمثل بل باركوها - في سريرة أنفسهم - واتخذوا منها علناً سلاحاً فعّالاً لإرهاب اليهودي في «الدياسبورا» «أو المنافي» - كما يذهبون - من «الأغيار» و«الجوييم» أو غير اليهود وتصويرهم بأبشع الصور، لدفع اليهود في نهاية المطاف دفعاً إلى فلسطين كملاذ أخير للخلاص من المطاردة والإضطهاد خارج ذلك الملاذ، وقد سارت هذه السياسة في خط مواز مع سياسة إيقاظ ذلك التراث التوراتي الدموي في العقلية الإسرائيلية، كيما يتعامل اليهودي مع الآخرين الذين تم تصنيفهم في قاموسه القديم - الجديد - في مرتبة أدنى من اليهودي على مختلف المستويات، يتعامل معهم بأسلوب العنف، والقتل ويجعل من وحشية التعامل ديدَناً ومن لغة الدم شعاراً حتى يُسِّيج نفسه تجاه الآخرين، وتتحقق له الوقاية الكاملة منهم.

ج - المرتكز الثالث

فإذا انتقلنا إلى المرتكز الثالث المتمثل في تبلور الفكر الاستيطاني الصهيوني وتوافق ظاهرة الإستعمار مع المصالح الرأسمالية اليهودية، نجد بادىء ذي بدء أن إدعاء الصهيونية بأن يهود أوروبا من أصل عبراني يتناقض مع الواقع التاريخي، حيث اختلطت دماء يهود أوروبا بدماء الشعوب التي عاشوا معها خلال قرون طويلة، كما أن يهود غرب أوروبا، ومنهم كان معظم الرأسماليين، كانوا قد تمثلوا تماماً الحضارة

(٣٩) *Hebrew Old Testament,* Liber Ieremiae, Cap (37: 11-21).

الغربية وانقطعت كل صلة لهم بماضي العبرانيين السحيق، وتقبلتهم مجتمعاتهم مواطنين كاملي الحقوق[٤٠].

لكل ذلك كانت القيادة الحقيقية للحركة الصهيونية تنظر إلى نفسها باعتبارها جزءاً من الإستعمار الأوروبي، ولا تسعى إلا لمجرد التميز في داخله للاشتراك، كطرف مستقل في اقتسام الكرة الأرضية.

وقد أوجز هرتزل هذه الأمور حين كتب يقول: «إن دولة في فلسطين أو سوريا ستكون امتداداً للحضارة الغربية وحصناً ضد الهمجية الشرقية»[٤١] في الوقت الذي رأى فيه المؤتمر الصهيوني العشرون الذي عُقد عام ١٩٣٧ بمدينة زوريخ[٤٢] «أن استيطان اليهود في فلسطين قد أغدق منافع عظيمة على السكان العرب وعاد عليهم في مجموعهم بفوائد اقتصادية».

وقد كان موسى هس (١٨١٢ ـ ١٨٧٥) وهو أحد أقطاب الفكر الإستيطاني الإسرائيلي ورائد الصهيونية العمالية، يقترح نقل جماهير شرق أوروبا من اليهود إلى الشرق لتنفيذ رؤى العهد القديم ولحماية المصالح الإمبريالية في الوقت ذاته، وذلك في إطار دولة استيطانية إحلالية تستخدم النهج «الاشتراكي»!![٤٣].

كما نادى «دافيد بن غوريون» عندما بدأ مع مطلع هذا القرن تأسيس الهستدروت بألا يكون هذا التنظيم العمالي بمثابة نقابة تجمع شمل العمال، وتدافع عن مصالحهم، وتنمي مواردهم وحسب، بل يكون إلى جانب ذلك كله مدخل مُوسَّع للإستيطان، ومن هنا كان الشكل التنظيمي للهستدروت يتطابق والشركات العمالية المساهمة في شراء الأرض وزراعتها واستثمارها، إضافة إلى مختلف الاستثمارات الأخرى في التشييد والبناء والصناعة.

٢ ـ دور التربية وخلاصة البحث

لقد قامت الدولة الإسرائيلية أساساً على نظريات غيبية تم استقاؤها من أساطير توراتية، وتلمودية يحيط بها الغموض والشمويلية تجعل في بعض جزئياتها من الكرة الأرضية برمتها أي كل ما يطأه قدم يهودي ملكاً له وأرضاً حلالاً عليه، وقد ران تراب

---

(٤٠) اسماعيل صبري عبدالله، في مواجهة اسرائيل، ط ٢ (بيروت: دار الوحدة للطباعة والنشر، ١٩٨٠)، ص ٢٢.

(٤١) المصدر نفسه، ص ٢٣.

(٤٢) حسن صبري الخولي، سياسة الاستعمار والصهيونية تجاه فلسطين في النصف الأول من القرن العشرين، ٢ ج (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠ ـ ١٩٧٣)، المجلد ١، ص ٧٧٠.

(٤٣) المسيري، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية ، ص ٤١٨.

التجاهل والإهمال على جميع تلك المقولات ثمانية عشر قرناً منذ كان شتاتهم عام ٧٠ ميلادية، وحتى تبلورت حركة الاستنارة اليهودية في القرن الماضي، وصدر كتاب **الانعتاق الذاتي** الذي كتبه «يهودا بنسكر» (١٨٢١ - ١٨٩١) وسجّل في دفتيه أن الحل الوحيد في مواجهة معاداة السامية هو إقامة دولة صهيونية تضم كل العناصر القومية اليهودية التي تُعاني من الشتات في العالم كله، وقد تكرس جميع منظري الصهيونية من أمثال «موسى مندلسون» (١٧٢٩ - ١٧٨٦) - رائد حركة الاستنارة اليهودية -، وبنسكر، وهس، ثم «ثيودور هرتزل» (١٨٦٠ - ١٩٠٤)، فيما بعد، و«فلاديمير جابوتنسكي» (١٨٨٠ - ١٩٤٠)، و«حاييم وايزمان» (١٨٦٤ - ١٩٥٢)، و«دافيد بن غوريون» (١٨٨٦ - ١٩٧٣)، و«ناحوم جولدمان» (١٨٩٤ -) على قلب جميع الأساطير والغيبيات التوراتية والتلمودية إلى نظريات سياسية وأفكار عملية، حشدوا خلفها مختلف الإمكانات المادية والبدنية والأدبية لخلق واقع ملموس.

وقد انتهج كل من قادة الصهاينة منهجاً خاصاً، وانتحى منحىً مُعيناً قد يختلف في تفاصيله عما لغيره، إلا أنه يتلاقى في محصلته النهائية في تحقيق هدف واحد نهائي.

وقد تلاقى جميع هؤلاء على بناء فكر اليهودي بالدعوة، والمحاضرة، والكتاب، وتأكيد المضمون الثقافي والشعبي للحركة الصهيونية.

كما تلاقوا على بعث اللغة العبرية من العدم، بعد مواتها أكثر من ثمانية عشر قرناً لتكون لغة التعامل في المنزل والشارع ولغة الدرس في المدرسة، والجامعة، بغض النظر عن عدم قدرتها على مواكبة لغة العصر ومستحدثات العلم والتكنولوجيا، فهذه أمور جانبية يمكن مُعالجتها بتطعيم اللغة بمفردات أجنبية وتهون إذا ما وُضعت كهدف سام - مسألة توحيد الفكر القومي، وتجانس الأمة المتعددة «المنافي» فوق كل الإعتبارات، الأمر الذي يؤكد في النهاية مُقوّلة تميز اليهودي «ذو اللغة التاريخية التوارتية المقدسة» على جميع «الأغيار».

لقد أكد قادة «الصهيونية الثقافية» وعلى رأسهم «حاييم وايزمان»، على أهمية الجامعة ودورها الفاعل في التربية وصولاً إلى جعل فلسطين مركزاً روحياً يُشع «بالقيم الروحية اليهودية» التي لها فعل السحر في جذب شرائح عريضة من جماهير المنافي اليهودية لتكون «وطناً للمثقف الإسرائيلي الذي لا وطن له»، ومن هنا كانت جهوده العملية مع «آحاد ها عام وبوبر» في تأسيس أول جامعة بفلسطين «الجامعة العبرية» Hebrew University عام ١٩٢٥ بالقدس، كما أسس جماعة من الصهاينة الدينيين جامعة بار إيلان Bar Ilan University عام ١٩٥٥ للقيام بتدريس مفاهيم التوراة، و «تراث بني إسرائيل» جنباً إلى جنب مع العلوم العصرية.

لقد عزفت القيادات الصهيونية على وتر «اللاسامية» و«الاضطهادات النازية» و«غُربة اليهودي في المنافي» عزفاً مدروساً مُتميزاً، وقامت بتلقينه بل وغرسه مُجذَّراً في عقلية اليهودي حتى لا يجد له خلاصاً إلا بالهجرة إلى فلسطين فكسبت بذلك توطيناً استعمارياً إحلالياً لمستعمرات أعدت سلفاً، كما كسبت بتضخيم «عقدة الذنب النازية» في وجدان الحكومة الألمانية التي دفعت نحو (٤٠ ألف مليون مارك أي حوالى أربعة مليارات دولار)[٤٤] كتعويضات لأسر اليهود الذين قتل ذووهم في المعسكرات النازية!!

ركز المؤتمر الصهيوني Zionist Congress وهو «الهيئة العليا للمنظمة الصهيونية العالمية»، ومنذ المؤتمر التاسع المنعقد في «هامبورغ» عام ١٩٠٩ على قرار إنشاء المستوطنات التعاونية في فلسطين مثل «الموشافوت» Moshavot و«الكيبوتسيم» Kibbutsem التي تولت مسؤوليات التربية للفرد الإسرائيلي منذ مهده وتشكيل المهاجرين وصولاً لبناء «الإنسان الصهيوني الجديد» المؤهل فكرياً للإستيطان والإستيعاب والذي تُغرس فيه على الدوام عبر مُختلف وسائل التوصيل، قيم القتال، وشرعية العنف والحرب حتى يُشيِّد المجتمع القلعة، الذي يُثبت وجوده بالحروب «أنا أحارب إذن أنا موجود في إسرائيل».

العرب لصوص ومتخلفون ذهنياً: تتجه الصهيونية إلى ترسيخ المفاهيم المغلوطة والنظرة الدونية إلى العرب ـ على وجه الخصوص ـ في الوجدان اليهودي من البدء ـ أي منذ مرحلة الطفولة ومراحل الدراسة الأولى، وذلك عبر المناهج التي تُقرّها وزارة المعارف الإسرائيلية، والتي تصف العرب «بالمُحتلين» و«اللصوص»، و«المتخلفين»، و«المخربين»، يقول «أمنون حبّار» في أحد الكتب الدراسية المقررة على المرحلة الثانوية «. . . تقاليد سرقة الأملاك اليهودية على «يد العرب» كانت تقاليد تناقلتها الأجيال حتى أيامنا الحالية «ومن بين الأملاك المسروقة» لم تكن البلاد، والعرب مثل المسيحيين لم يسرقوا الأماكن المقدسة لليهود فحسب وأنما حولوها من خلال تغيير أسمائها وتزوير تقاليدها إلى أماكن مقدسة للمسيحيين والمسلمين»[٤٥].

كذلك تقوم الأدبيات الإسرائيلية بتربية الفرد اليهودي على هذه المفاهيم فغالباً ما تجرى أحداث الروايات الصهيونية فوق خط يُحدد العرب ـ بصفتهم الطرف المضاد المباشر ـ كأفراد لا قضية لهم، وغالباً مأجورون من قبل قوة خارجية، وفي أحسن الحالات من قبل السيطرة الإقطاعية. ولكي يُبرهن المؤلف على ذلك يؤكد على التخلف الذهني والحضاري للعرب والذي يشكل مرضاً لا براء منه[٤٦].

---

(٤٤) المصدر نفسه، ص ١٥٣.

(٤٥) نيلي مندلر، «غسل دماغ في كتب الدراسة،» نشرة الأرض، (تموز/يوليو ١٩٨٥)، ص ٤٩.

(٤٦) غسان كنفاني، في الادب الصهيوني (بيروت: ١٩٧٨)، ص ٩٥.

اليهودي المعصوم: وفي المقابل نجد اليهودي في الرواية الصهيونية بطلاً معصوماً، يمثل التفوق المطلق على جميع المستويات، وهو يمثل ظاهرة ملحوظة في الأدب الصهيوني عموماً تميزه عن رفاقه «الأبطال الأشباح» في قصص الحرب العالمية الثانية، وروايات الغرب الأمريكي الرخيصة وهي حالة تخفي وراءها شعوراً عميقاً بالتفوق العنصري المطلق(٤٧).

وقد ساهم «حاييم نحمان بيالق» (١٨٧٣ ـ ١٩٣٤) وهو أهم شعراء اليهود، ومن قبله أستاذه «آحاد هاعام» بمختلف كتاباتهما الأدبية في ترسيخ شعور التفوق اليهودي، وبلورة عقدة التعالي، وتجذيرها في ذهن الناشئة. وفي هذا الصدد نقرأ: لـ «بيالق» هذه الجزئية من قصيدته «حقيقة منبت الشعب»(٤٨):

ـ شعب لا يتزحزح، لا يضطرب، لا يخاف.
ـ عدوه ليس أسداً غاضباً.
ـ الأصوات لا تُرعب.. والرجال رابطو الجأش.
ـ وسط ذلك يُخْلَق البطل.
ـ يتحدى الجحيم.. قدرة الحياة.
ـ يُحطم أغلال شعبه ويسمو به.
ـ رغبة القلب اشتياق كموج البحر.
ـ تنتشر كالنار في الهشيم.
ـ ولو سفح الدم.
ـ هذا شعبنا يده العليا دائماً.

---

(٤٧) المصدر نفسه، ص ١٠٠ ـ ١٠١.

(٤٨) جودت السعد، الادب الصهيوني الحديث (بيروت: ١٩٨١)، ص ٣٤.

الفصل الثاني عشر

البحث العلمي في إسرائيل

د. نزار الريس

لقد أدركت الحركة الصهيونية منذ نشأتها أنها لا بد أن تعتمد القوة وسيلة أساسية لفرض سيطرتها على فلسطين، ثم على إرادة أمتنا العربية لتسلم بأطماعها وتقف عاجزة عن مقاومتها. ولقد اعتمدت الصهيونية طريق تنمية الطاقة البشرية وتأمين الموارد المالية وضمان التفوق التكنولوجي والعلمي وبناء مؤسسة عسكرية متفوقة لتنفيذ خططها وأطماعها. وهكذا فقد تميّز الخيار الصهيوني في إسرائيل بإعطاء أولوية مطلقة لتنمية الابتكار العلمي الأصيل وتعزيز البنية التحتية لكيانهم، حتى ولو كان ذلك أحياناً على حساب تحقيق أهداف اقتصادية فورية. ولقد شكلت البنية العلمية التي تكونت لديهم قاعدة لاستمرار التنمية الاقتصادية وضمانة للإبقاء على التوازن المطلوب في مجمل عملية التنمية وبخاصة ما يتعلق بتقدم المجتمع ونوعية الحياة وأساليبها[1]. ويعود تاريخ هذا التوجه الصهيوني إلى الفترة التي بدأ فيها التفكير بانشاء دولة اسرائيل. فمنذ عام ١٨٨٢ نشر هيرمان شابيرا، أستاذ الرياضيات بجامعة هايدلبرغ الألمانية، مقالاً حول «ضرورة إقامة مركز أكاديمي كبير في وسط المستعمرات (التي تم انشاؤها في ذلك العام) تشع منه المعرفة والحكمة والخلق لتعم جميع بني اسرائيل». ولقد أكد ثيودور هرتزل أثناء المؤتمر الصهيوني الأول بأن هذا البلد، يعني اسرائيل، لا بد له أن يكون مركزاً روحياً وعلمياً، إضافة لكونه مركزاً بشرياً. ومنذ عام ١٩٠١ كلفت الحركة الصهيونية حاييم وايزمان بوضع المخططات والدراسات الكفيلة بتحقيق هذه الأفكار. وإضافة لذلك طرح د. باؤول ناثان، وهو من

---

(١) نفتالي أرنون، «اتجاهات وتطورات أساسية في مجالات العلم والتكنولوجيا خلال ٣٠ عاماً من عمر الدولة،» سكيراه حورشيت، العدد ٣ - ٤، (آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٨)، ص ٤٣ - ٥٣.

زعماء حركة عزرا (المساعدة)، فكرة إقامة مؤسسة تعليمية تقنية في أرض اسرائيل. ولقد أثمرت هذه الجهود وغيرها عن افتتاح التخنيون، وهو معهد إسرائيل التكنولوجي في حيفا، عام ١٩٢٤، ثم افتتاح الجامعة العبرية رسمياً عام ١٩٢٥ بالقدس، وذلك قبل حوالى ربع قرن من قيام إسرائيل. وقد أنشيء كذلك معهد أبحاث دانييل زيف، حيث كانت مختبرات حاييم وايزمان في رخبوت عام ١٩٣٤. وفي عام ١٩٤٤ بدأ توسيع هذا المعهد ثم تحوّل إلى معهد وايزمان للعلوم الذي افتتح رسمياً في ٢ تشرين الثاني/ نوفمبر عام ١٩٤٩ بمناسبة عيد ميلاد وايزمان السبعين.

وتجدر الإشارة إلى أن الصهاينة قد جعلوا من هذه المناسبة تظاهرة علمية كبيرة حضرها الآلاف من داخل البلاد وخارجها، وعلى رأسهم بعض الحائزين على جائزة نوبل، أمثال عالم الكيمياء الألماني فلتشتاتر. ولقد كان دافيد بن غوريون، الخطيب الرئيسي في هذا الحفل، والذي حيّا وايزمان بقوله: «إن وايزمان يحمل تاجين: تاج السياسة وتاج المعرفة». ثم تحدث وايزمان، وكان من ضمن ما قاله:

«إن بلدنا يواجه مشكلات كثيرة ينبغي حلها، وأخطاراً يجب التصدّي لها. ولا يجوز لنا الاعتماد على القوة المادية فحسب. إنّ لدينا سلاحاً هائلاً ينبغي استغلاله بفطنة وكفاءة بجميع الوسائل المتوافرة لنا. وهذا السلاح هو العلم، مصدر قوتنا ودرعنا»[٢].

وقد بدأ اهتمام الصهاينة بأبحاث الزراعة منذ نهاية القرن التاسع عشر[٣] فأسسوا مدرسة مكيفي الزراعية العليا، وفي بداية القرن العشرين تأسست أول محطة تجارب زراعية.

أما البحث في المجال الطبي فقد بدأ قبل الحرب العالمية الأولى وذلك بتأسيس مركز الصحة العبري. ثم تأسس معهد الأحياء الدقيقة في الجامعة العبرية عام ١٩٢٤. ثم تأسست أقسام الكيمياء الحيوية، وعلم الجراثيم، والصحة العامة عام ١٩٢٦، وأصبحت هذه الأقسام أساساً للمركز الطبي الذي بدأت مؤسسة هداسا في الإعداد له منذ عام ١٩٢٦.

أما الاهتمام بمجال الصناعة فقد بدأ في شركة البوتاس الفلسطينية التي أنشأت معامل البحر الميت عام ١٩٣٠، للاستفادة من المصدر الطبيعي الوحيد المتوافر حينذاك.

وقبل إعلان قيام إسرائيل عام ١٩٤٨، شكّل الصهاينة في فلسطين اللجنة

---

(٢) حانا روبين، مداع، العدد ١، (كانون الثاني/يناير ١٩٨٠)، ص ٩ ـ ١١.

(٣) تقرير مجلس التعليم العالي الإسرائيلي، ١٩٨١، ص ٢٣.

الاستشارية العلمية لشؤون الحرب وذلك عام ١٩٤٢ لدعم جهود الحلفاء في الحرب. وتبعها تشكيل مجلس البحث العلمي والتطبيقي.

وهكذا فقد كان للصهاينة في فلسطين عند إعلان الدولة عام ١٩٤٨، مؤسستان للتعليم العالي تضمان (١٨٠٠ طالب) إضافة إلى ١٥ مؤسسة بحثية وعلمية أخرى. وبلغ عدد الباحثين فيها جميعاً نحو (٤٠٠ باحث)، نشروا في ذلك العام حوالى (٢٥٠ بحثاً) في العلوم التطبيقية والطبية والهندسية.

وخلال الأعوام العشر الأولى من عمر الكيان الصهيوني (١٩٤٨ ـ ١٩٥٨) جرت تطورات أساسية في مجال بناء مؤسسات البحث والتعليم والتخطيط[٤]. وقد علق دافيد بن غوريون أول رئيس لحكومة إسرائيل أهمية كبرى على التعليم والبحث العلمي وقامت الحكومة الإسرائيلية في كانون الثاني/ يناير عام ١٩٤٩، أي بعد أقلّ من عام من قيام الدولة بإحياء المجلس العلمي الذي كان نشطاً أثناء فترة الانتداب، وترأسه بن غوريون شخصياً. ولقد حدد دور هذا المجلس في:

«تنظيم وتنسيق البحث في العلوم الطبيعية والتكنولوجية، وتشجيع وتبنّي البحث العلمي الذي يساعد على تطوير وتقدم الأنشطة الصناعية والزراعية. واكتشاف الثروات الطبيعية في الدولة وتحسين ظروف المواطنين الصحية والاجتماعية».

وقام هذا المجلس بتحديد مجالات الأنشطة العلمية اللازمة لتطوير الاقتصاد، وأتبع ذلك بتأسيس عدد من المعاهد الأساسية.

وبدأ في عملية المسح الجيولوجي للبلاد عام ١٩٤٩، ثم انشاء معهد الفيزياء الوطني عام ١٩٥٠. وفي عام ١٩٥٢ أقيم معهد الابحاث الجيولوجية في نيس تسيون (وادي حنين)، وتلا ذلك تعيين لجنة الطاقة النووية. وبعدها أقيم معهد الألياف والمنتوجات الحرجية عام ١٩٥٣، ومعهد النقب لشؤون المنطقة الصحراوية عام ١٩٥٨.

وكان البحث في مجال الحاجات العسكرية، أحد الأنشطة الرئيسية. ولقد بدأت بعض الأبحاث الخاصة بالشؤون العسكرية قبل قيام الكيان الصهيوني وذلك كنشاط سرّي. وبعد عام ١٩٤٨ تحوّل هذا النشاط لإشراف وزارة الدفاع حيث تم توسيعه بشكل كبير.

وفي هذه الأثناء كان يزداد عدد مؤسسات التعليم العالي وحجمها، حيث

---

(٤) المصدر نفسه، ص ٢٩.

افتتحت جامعة بار إيلان عام ١٩٥٥ ثم جامعة تل أبيب عام ١٩٥٦.

أمّا الصناعة فقد تطورت خلال هذه الفترة عن طريق التكنولوجيا من البلاد المتقدّمة وذلك لمواجهة الحاجات المتزايدة للكيان الصهيوني.

ولقد تميز العقد الثاني من عمر هذا الكيان (١٩٥٩ - ١٩٦٩) بتطوير مؤسسات البحث والتعليم وتنظيمها. ففي عام ١٩٥٩ حُلَّ المجلس العلمي وتم استبداله بالمجلس الوطني للأبحاث والتنمية. وأوكل لهذا المجلس مهمّة صياغة سياسة وطنية لتوجيه البحث العلمي والتنسيق بين أنشطة البحث والتنمية في أجهزة الدولة المختلفة.

ولقد تركز جهد هذا المجلس في البداية على تشجيع البحث التطبيقي فشكّل مركز المعلومات العلمية والتكنولوجية عام ١٩٦١، ووحدة التخمير عام ١٩٦٠، ومعهد الأقرابازين عام ١٩٦٣ (وكلاهما بالتعاون مع مدرسة هداسا الطبية - الجامعة العبرية)، ثم مركز البحث الصناعي عام ١٩٦٦ ثم شركة أبحاث البحار والبحيرات عام ١٩٦٧. وقام هذا المجلس بالإشراف المباشر على هذه المؤسسات إضافة لإشرافه على معهد أبحاث المنطقة الصحراوية بالنقب.

وعلاوة على تشجيع البحث في مؤسسات البحث التطبيقي وتنشيطه، أولى هذا المجلس اهتماماً كبيراً لتشجيع البحث داخل المراكز الصناعية.

ولقد أولت وزارة الصناعة والتجارة اهتماماً خاصاً للصناعات «القائمة على البحث»؛ وفي أواخر الستينات تمّ بناء أول منشأة صناعية متّصلة بمؤسسات التعليم العالي الرئيسية.

وخلال العقد المذكور تطوّر التعليم العالي تطوراً سريعاً، حيث تم إنشاء جامعة بن غوريون في مدينة بئر السبع بالنقب عام ١٩٦٩. ثم جامعة حيفا عام ١٩٧٠.

وكان لصناع القرار الإسرائيلي وقفة في منتصف الستينات للقيام بتقويم شامل لعمليات البحث على المستوى الوطني. لذا فقد عيّن رئيس الوزراء الإسرائيلي آنذاك أشكول في أيار/ مايو ١٩٦٦ لجنة على مستوى رفيع برئاسة (بروفيسور أفرام كاتزير)، الذي أصبح فيما بعد رئيساً للكيان الصهيوني، وذلك للنظر في تطوير وتنظيم وإدارة البحث العلمي القائم(٥). وقامت هذه اللجنة في آب/أغسطس عام ١٩٦٩ بتقديم توصياتها والتي تتركز على:

---

(٥) أرنون، «اتجاهات وتطورات أساسية في مجالات العلم والتكنولوجيا خلال ٣٠ عاماً من عمر الدولة،» وتقرير مجلس التعليم العالي الإسرائيلي.

١ ـ زيادة حجم النشاط الذي يقوم به قطاع الصناعة في مجال البحث والتنمية.

٢ ـ تشجيع المؤسسات الأكاديمية على بذل المزيد من الجهد في مجال البحث التطبيقي بشكل خاص، وعلى الابتكار التكنولوجي بشكل خاص.

٣ ـ إعادة تنظيم مؤسسات البحوث الحكومية وإدارتها، وتحديد السياسات الواجب اتباعها وكيفية التنسيق بين الأجهزة المختلفة. واقترحت اللجنة أن يوكل إلى الوزارات المختصة أمر إدارة مشروعات البحث الجارية فيها وتمويلها.

وهكذا فقد كان عقد السبعينات، هو عقد نضوج هذه المؤسسات بعد أن تمت تغيرات جذرية في بنية مؤسسات البحث في إسرائيل وتنظيمها. ويمكن أن نشير بشكل خاص إلى ما يلي:

١ ـ نما نشاط البحث في القطاع الصناعي بشكل مطّرد بحيث وصل إلى مستوى البحث الجاري في المؤسسات الأكاديمية.

٢ ـ تقلص دور المؤسسات الأكاديمية في مجال البحث والتنمية بشكل واضح وبخاصة بعد عام ١٩٧٥.

٣ ـ تم تعيين علماء رئيسيين في عدد من الوزارات مثل الصناعة والتجارة ووزارات الزراعة والمواصلات والصحة والتعليم والثقافة وكذلك وزارة الطاقة واعداد الكوادر البشرية. وبهذا زاد اهتمام هذه الوزارات ومساهمتها في عمليات البحث والتنمية، حيث أصبح هذا النشاط وسيلة ناجحة لتوسيع مدى مسؤوليتهم. وكان نتاج ذلك زيادة هائلة للإمكانيات المتوافرة، وتنظيماً أفضل لميزانية هذه الأبحاث، ولأهداف سياسة هذه الوزارات.

٤ ـ فقد المجلس الوطني للأبحاث والتنمية إشرافه على معظم مؤسسات البحث، والتي تجمعت مع مؤسسات بحث أخرى لتشكّل تنظيمات البحث الثلاثة الرئيسية العاملة حالياً في إسرائيل وهي: دائرة أبحاث الزراعة بوزارة الزراعة، دائرة أبحاث الصناعة بوزارة الصناعة والتجارة، ودائرة علوم الأرض والطاقة بوزارة الطاقة وإعداد الكوادر.

وفي عام ١٩٧٢ تأسست لجنة التخطيط والمنح التابعة لمجلس التعليم العالي، وذلك للإشراف على شؤون التخطيط وإعداد الميزانية الخاصة بالتعليم العالي في إسرائيل.

وفي عام ١٩٧٧ استحدثت وزارة الطاقة وإعداد الكوادر البشرية فشكل ذلك

دفعة قوية لأبحاث الطاقة في إسرائيل. وتأتي أبحاث الطاقة حالياً في المرتبة الثالثة، بعد الأبحاث الصناعية والزراعية، من حيث الأولوية بالنسبة لأهداف الحكومة الإسرائيلية، وقد ألحق المجلس الوطني للأبحاث والتنمية بهذه الوزارة منذ إنشائها.

ومع بداية الثمانينات أدّت هذه التطورات إلى لامركزية القرار الخاص بالأبحاث والتنمية. إلا أن هذا الوضع لم يستمر طويلاً حيث عادت الحكومة في حزيران / يونيو ١٩٨٠ إلى تأكيد دور المجلس الوطني للأبحاث والتنمية، وأعادت تشكيل اللجنة الوزارية للعلوم والتكنولوجيا.

أولاً: المؤسسات الحكومية المسؤولة عن رسم سياسات البحث والتطوير(٦)

١ ـ اللجنة الوزارية للعلوم والتكنولوجيا

تشكلت هذه اللجنة بناء على قرار من مجلس الوزراء في حزيران / يونيو ١٩٨٠ وتتلخص اختصاصات هذه اللجنة في العمل على تقدم وتنظيم واستخدام العلم والتكنولوجيا من خلال الوزارات المختلفة. أما الوظيفة المحددة فيمكن إيضاحها في ما يلي:

أ ـ تحديد سياسة وطنية بعيدة الأمد لتقدم البحث العلمي والنمو والحاجات الاقتصادية.

ب ـ تنظيم البحث العلمي في ما بين الوزارات المختلفة في نشاطها العلمي والتكنولوجي.

ج ـ الموافقة على أي تغيير في تنظيم وإدارة المؤسسات الحكومية المهتمة بالبحث العلمي.

د ـ لهذه اللجنة مطلق الحرية في اختيار وتخطيط أي شيء له علاقة بمجال العلم والتكنولوجيا.

٢ ـ المجلس الوطني للأبحاث والتنمية

تتركز أنشطة هذا المجلس في توجيه ومساعدة وتشكيل سياسة البحث والتطوير

---

(٦) تقرير مجلس التعليم العالي الاسرائيلي.

على المستوى الوطني ومن ثم تنظيم تطبيق هذه السياسة وتتحدّد مهام هذا المجلس في:

أ ـ اقتراح (للحكومة) سياسة وطنية شاملة لتطوير الأبحاث والتكنولوجيا ولا بد لمثل هذا الاقتراح (أو المشاريع المقدمة) من أن تحوي معلومات وافية حول المجالات التالية:

ـ المدى المرجو للجهود الوطنية في مجال البحث والتطوير.

ـ الحاجة لإدخال مجالات جديدة للبحث والتكنولوجيا.

ـ أفضل الأوضاع التنظيمية لإجراء البحث العلمي.

ـ وكذلك أفضل الطرق والوسائل لاستخدام النتائج التي يحصل عليها من هذه الأبحاث لتحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية.

ب ـ تقديم المشورة العلمية والتكنولوجية للحكومة فيما يختص بالقضايا ذات الأهمية الوطنية.

ج ـ تشجيع البحث والتطوير في المجالات ذات الأهمية الوطنية، والتي تقع ضمن اهتمامات وزارات الدول المختلفة.

د ـ التنسيق بين مختلف وزارات الدولة فيما يختص بنشاطها في مجال البحث والتطوير.

هـ ـ تقديم المشورة للحكومة فيما يتعلق بإنشاء أو إغلاق معاهد البحث العلمي.

و ـ تبني العلاقات العلمية مع الدول الأخرى وتطويرها وذلك بالتشاور مع وزارة الخارجية.

ز ـ تصميم وإدارة نظام وطني للمعلومات العلمية والتكنولوجية.

ح ـ تقديم المشورة للوزراء في مجال تعيين العالم الرئيسي في وزاراتهم.

ط ـ تقديم المشورة للحكومة في مجال الطرق والوسائل اللازمة لتنشيط وإدارة ورعاية نمو الطاقات البشرية العاملة في مجال البحث العلمي.

ويتكوّن هذا المجلس من علماء ورجال صناعة مرموقين، وكذلك من بعض الرسميين. وقد ألحق هذا المجلس بوزارة الطاقة والبنية التحتية. ويدير هذا المجلس مدير يعين من قبل مجلس الوزراء، ويساعده طاقم فنّي وإداريّ.

وتشتمل ميزانية هذا المجلس على هبات لتنشيط وتشجيع البحث في المجالات التي لا تدخل ضمن نطاق أنشطة الوزارات الأخرى.

ولقد تقلصت صلاحيات هذا المجلس بعد أن أحيلت مسؤوليات البحث والتطوير إلى الوزارات المختلفة كل في اختصاصها. ويشرف هذا المجلس حالياً على (مركز المعلومات العلمية والتكنولوجية).

٣ - المركز الوطني للمعلومات العلمية والتكنولوجية

يهدف هذا المركز إلى تحسين وتنسيق المعلومات والأنشطة في مجال العلوم والتكنولوجيا في إسرائيل. ولتحقيق هذا الهدف فإن مسؤوليات هذا المركز تشتمل على ما يلي:

أ - تقديم المشورة للحكومة حول سياسة تطوير نفسها في المستقبل.

ب - إعداد المعلومات غير المتوافرة من المكتبات أو المراكز الأخرى في إسرائيل.

ج - إعداد المصادر والمعلومات المتوافرة في إسرائيل أو خارجها. وبخاصة تلك المعلومات التي لا تتوافر من خلال القنوات العادية، والتي تحتاج إلى اجراء اتصالات دولية أو اتصالات حكومية.

وأهم أنشطة هذا المركز هي: التوثيق، وتزويد الصناعة بالمعلومات، وكذلك نظم المعلومات والبحث والتدريب والنشر.

٤ - هيئة الطاقة النووية

لقد بدأ اهتمام اليهود في البحث في مجال الذرة منذ أواخر الأربعينات. وكان هذا النشاط يفتقر حينذاك إلى اجراء الدراسات حول اكتشاف خامات نووية.

وفي عام ١٩٥٢ شكلت هيئة الطاقة النووية، وأعيد تنظيمها عام ١٩٦٦. ومنذ ذلك الحين ألحقت هذه الهيئة بمكتب رئيس الوزراء الذي يعتبر رئيساً لها. وتقدم هذه الهيئة المشورة للحكومة فيما يتعلق بأمور البحث والتطوير في مجال الذرة، وتشرف على تنفيذ السياسات المتعلقة بهذا المجال. وتتكون اللجنة الرئيسية لهذه الهيئة من (١٥ عالماً وشخصية معروفة). وهناك لجان فرعية تهتم بشؤون البحث والطاقة والماء واستخدامات المواد المشعة. ولهذه الهيئة مسؤولية مباشرة عن إجراء البحث في هذا المجال، وهي تدير مركزي أبحاث أولها: مركز (نحال سوريك) وبه مفاعل قوته ٥ ميغاوات. وثانيهما: مركز النقب للابحاث النووية وبه مفاعل قوته ٢٥ ميغاوات.

وتوجه هذه الهيئة مساهمات إسرائيل في مجال التعاون الدولي في الحقل النووي. وكعضو في الوكالة الدولية للطاقة الذرية تخصص اسرائيل سنوياً عدة منح دراسية تضعها تحت تصرف هذه الوكالة. وعلاوة على ذلك فإنّ إسرائيل تخصّص منحاً بحثية لعلماء أجانب، وتساهم بانتظام في استضافة اللقاءات العلمية الدولية. ويساهم العلماء الإسرائيليون بنشاط في المحاضرات والندوات واللقاءات العلمية التي تنظمها الوكالة الدولية للطاقة النووية وغيرها من المنظمات. وتساهم إسرائيل أيضاً في أنشطة المركز الدولي للمعلومات الذرية.

٥ ـ العلماء الرئيسيون وتنظيمات البحث الحكومية[11]

تقوم الوزارات المختلفة بتوجيه برامج الأبحاث والتطوير الحكومية حسب اختصاصاتها. وتقوم كل وزارة بتعيين عالم رئيسي ليكون مسؤولاً عن سياسة الوزارة في مجال البحث والتطوير. ويوجد حالياً ثلاثة تنظيمات بحثية كاملة وهي:

- جهاز الأبحاث الزراعية التابع لوزارة الزراعة.
- جهاز أبحاث العلوم الأرضية التابع لوزارة الطاقة وإعداد الكوادر.
- جهاز الأبحاث الصناعية والتابع لوزارة الصناعة والتجارة.

أ ـ وزارة الزراعة

يعتبر العالم الرئيسي في هذه الوزارة مسؤولاً عن كل ما يتعلق بالبحث في مجال الزراعة، وهو يحدد الاولويات والحاجات والبرامج. وهو مسؤول عن تقدم البحث في هذا المجال وتنشيطه، والاستفادة من نتائجه وتطبيقها.

ويتكون جهاز الأبحاث الزراعية من سبعة معاهد هي: معهد التربة والماء؛ معهد محاصيل الحقول والحدائق؛ معهد البستنة (البساتين)؛ معهد علم الحيوان؛ معهد الهندسة الزراعية؛ معهد حماية النباتات؛ معهد تكنولوجيا ووقاية المحاصيل النباتية.

ويضم هذا الجهاز حوالى (٣٠٠ عالم باحث) إضافة إلى (٢٣٠) أخصائياً، و(٢٩٣) فنيّ أبحاث ومساعد باحث.

ويهتم هذا الجهاز أيضاً ببعض الأنشطة الأخرى مثل التدريب واعطاء المعلومات، واجراء الاتصالات الرسمية وغير الرسمية مع الجهات الحكومية، ومع المزارعين والجامعات ومعاهد الأبحاث في إسرائيل وخارجها.

ب ـ وزارة الطاقة وإعداد الكوادر

يقوم العالم الرئيسي هنا بتنسيق كل أنشطة البحث والتطوير في مجال الطاقة والتي تتم من قبل هذه الوزارة، أو تقع ضمن اختصاصها. وعليه وضع سياسة متوسطة وبعيدة المدى، وكذلك برامج للأبحاث والتطوير وذلك لتحقيق ما يلي:

(١) تطوير واستخدام مصادر الطاقة البديلة المتوافرة في البلاد.

(٢) تطوير تقنيات جديدة لتحسين وسائل وطرق استخدام مصادر الطاقة المتوافرة.

(٣) إعداد الكوادر اللاّزمة لتطبيق التقنيات الجديدة والطاقات البديلة للوقود السائل في المجتمع الإسرائيلي، وتشجيع سرعة انتشار هذه التقنيات.

(٤) الاطِّلاع الدائم على آخر ما توصل إليه البحث العلمي في سائر أنحاء العالم في مجال التكنولوجيا، وذلك بهدف استخدام هذه النتائج لخدمة الاقتصاد الاسرائيلي.

(٥) تقويم وتوضيح تقنيات استخدام الطاقة الحديثة، وذلك لتشجيع انتشارها في سوق منتوجات الطاقة.

ج ـ وزارة الصناعة والتجارة

يقوم العالم الرئيسي هنا بتقديم المشورة للوزير المسؤول حول سياسات الوزارة في تقدم الصناعة ورقيها وتنفيذ السياسات المعتمدة. ويساهم مكتب العالم الرئيسي في تمويل برامج البحث والتطوير التي تقوم بها المؤسسات الصناعية بهدف تطوير نواتج جديدة أو طرق إنتاج جديدة، وبخاصة فيها يتعلق بالمنتجات التي تتم للتصدير. ويقوم كذلك بدعم برامج البحث والتطوير في الجامعات ومعاهد الأبحاث التي تعدّ الكوادر العلمية والتقنية القادرة على تطوير الصناعة.

وتتضمن مسؤولية جهاز الابحاث الصناعية كذلك المساعدة على تقدم وتوثيق العلاقة بين الصناعة الإسرائيلية والأجنبية، وكذلك الدعاية لسن القوانين والضوابط التي من شأنها تشجيع الاستثمارات الأجنبية والمحلية في مجال إجراء مشاريع البحث والتطوير في المجالات الصناعية.

إن عدد الشركات التي يتضمنها هذا البرنامج حالياً يزيد عن ٥٠٠ شركة وهو يزداد بمعدل حوالى ٣٠ شركة سنوياً. ولقد بلغت قيمة مبيعات المنتوجات المتقدمة التي

ساعدت هذه البرامج على تصنيعها ما يقرب من ٤٢٥ مليون دولار عام ١٩٧٧/١٩٧٨، ولقد ازداد هذا المبلغ ليصل إلى ٥٥٠ مليون دولار عام ١٩٧٨/١٩٧٩، ثم وصل إلى ٧٥٠ مليون دولار عام ١٩٧٩/١٩٨٠، وقفز عام ١٩٨٠/١٩٨١ ليصل إلى ١,٠٥ مليار دولار.

وإضافة للوزارات الثلاث السابق ذكرها فهناك عالم رئيسي أيضاً في كل من وزارة المواصلات والصحة والدفاع، وكذلك للعلوم الاجتماعية. ويضطلع كل منهم بتنشيط البحث وتطوير الوسائل والسبل والقوى البشرية العاملة بهدف تحقيق السياسات والأهداف التي حدّدوها.

وإضافة إلى ما تقدم فهناك ما يسمى بمركز استيعاب العلماء، والذي ينشط في استيعاب العلماء المهاجرين إلى إسرائيل وتزويدهم بالمشورة والمعلومات اللازمة فيما يتعلق بمجالات عملهم، وذلك ضمن إطار القوى البشرية الإسرائيلية. ويعمل هذا المركز على تشجيع مشاريع البحث وتقديم المساعدة لها بهدف زيادة إمكانية استيعاب المهاجرين الجدد وذلك في أربعة مجالات هي: مجال التكنولوجيا، والعلوم السياسية، وعلوم الحياة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ويشارك هذا المركز أيضاً في تحديد سياسة القوى البشرية العلمية في إسرائيل.

ويمكننا الآن أن نتساءل... ماذا كانت حصيلة هذه الجهود الانشائية والتنظيمية في مجالي التعليم العالي والبحث العلمي في إسرائيل؟

وهنا يمكن القول إنه في مجال التعليم العالي، تمخضت هذه الجهود عن انشاء سبع جامعات هي: الجامعة العبرية في القدس، التخنيون ـ معهد اسرائيل التكنولوجي، جامعة تل أبيب، جامعة بار إيلان، جامعة حيفا، جامعة بن غوريون، معهد وايزمان للعلوم. هذا إضافة إلى الجامعة المفتوحة، وأربعة معاهد للتعليم العالي نذكر منها: أكاديمية بيزاليل للفنون والتصميم بالقدس، وأكاديمية روبين للموسيقى والرقص بالقدس، وكلية القدس للتكنولوجيا، ومعهد رابين الزراعي. وهي جميعاً تخضع لإشراف لجنة التخطيط والمنح بمجلس التعليم العالي(٧).

ولقد بلغ عدد العاملين في هذه المؤسسات (١٥ ٠٠٠) منهم سبعة آلاف أكاديمي إضافة لثمانية آلاف إداري وفني.

وفي العام الأكاديمي ١٩٨١/١٩٨٢ بلغ عدد الطلبة المسجلين في الجامعات

---

(٧) عاموس بن فيرد، في: هآرتس، ١٥/١٠/١٩٨١، وتقرير لجنة التخطيط والمنح التابعة لمجلس التعليم العالي، ١٩٨٣.

الإسرائيلية السبع (٦٠٦٨٥) طالباً، وبلغ عدد طلبة الجامعة المفتوحة (١٣٥٩٥)، وهذا العدد يعادل (٣٥٠٠) طالب منتظم، أمّا طلبة المعاهد العليا فقد بلغ عددهم (٣٠٠٠) طالب.

ويوّضح الجدول التالي تطور زيادة أعداد الطلبة في الجامعات المختلفة منذ عام ١٩٦٩ حتى عام ١٩٨١/١٩٨٢، وكذلك النسبة المئوية لتوزيعهم في هذه الجامعات على مدى الأعوام السابقة.

جدول رقم (١)

	١٩٦٩/ ١٩٧٠	١٩٧٢/ ١٩٧٣	١٩٧٤/ ١٩٧٥	١٩٧٧/ ١٩٧٨	١٩٧٩/ ١٩٨٠	١٩٨٠/ ١٩٨١	١٩٨١/ ١٩٨٢
العدد الاجمالي	٣٦٢٣٩	٤٨٩٤٢	٥٢٠٨٨	٥٤٠٦٠	٥٧٥٠٠	٥٨٩٧٠	٦٠٦٨٥
الجامعة العبرية	١٢٩٦٠	١٥٨١٩	١٤٦٦٥	١٣١٨٠	١٤٧٧٠	١٤٩٧٠	١٥٣٠٠
التخنيون	٦١٠٠	٨٣٤٥	٨٤٧١	٨٧٦٠	٧٩٤٠	٧٩٩٠	٨٠٥٠
جامعة تل أبيب	٨٢٥٠	١٢٢٦٤	١٣٠٠٤	١٣٥٣٠	١٥١٣٠	١٥٦١٠	١٦٧٧٠
جامعة بار إيلان	٤٣٥٦	٥٧٧١	٧٢٤٧	٨١٥٠	٨٦٧٠	٩٣٧٠	٩٤٣٠
جامعة حيفا	٢٨٣٩	٣٤٠٥	٤٨٠٢	٥٩٢٠	٦١٩٠	٦٠٩٠	٦١٠٥
جامعة بن غوريون	١٣١٥	٢٧٦٢	٣٣٠٨	٣٩٦٠	٤٣٠٠	٤٤٨٠	٤٥٧٠
معهد وايزمان	٤١٩	٥٧٦	٥٩٢	٥٦٠	٥٠٠	٤٦٠	٤٦٠

النسبة بالمائة
(٪)

الجامعة العبرية	٣٥,٨	٣٢,٣	٢٨,٢	٢٤,٤	٢٥,٧	٢٥,٤	٢٥,٢
التخنيون	١٦,٨	١٧	١٦,٣	١٦,٢	١٣,٨	١٣,٥	١٣,٣
جامعة تل أبيب	٢٢,٨	٢٥,١	٢٥	٢٥	٢٦,٣	٢٦,٥	٢٧,٦
جامعة بار إيلان	١٢	١١,٨	١٣,٩	١٥,١	١٥,١	١٥,٩	١٥,٥
جامعة حيفا	٧,٨	٧	٩,٢	١١	١٠,٧	١٠,٣	١٠,١
جامعة بن غوريون	٣,٦	٥,٦	٦,٣	٧,٣	٧,٥	٧,٦	٧,٥
معهد وايزمان	١,٢	١,٢	١,١	١	٠,٩	٠,٩	٠,٨

ونود هنا أن نشير إلى ميزانية مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل بشكل موجز فنذكر أن مصادر تمويل هذه المؤسسات يعتمد على المصادر التالية:

(١) ما ترصده لجنة التخطيط والمنح يعادل ٧٠,٨ بالمائة.

(٢) رسوم دراسية يعادل ٤,٦ بالمائة.

(٣) هبات يعادل ٨,٦ بالمائة.

(٤) مصادر أخرى يعادل ١٦ بالمائة.

ولقد بلغت الميزانية الكلية لهذا العام (٦٦٠٧,٧) مليون شيكل (٥٧٨,٦ مليون دولار)(*)، وبلغ مجموع ما رصدته لجنة التخطيط والمنح للعام الأكاديمي ١٩٨٢/١٩٨١ حوالى (٤٦٩٠) مليون شيكل إسرائيلي (٤١١ مليون دولار)، صرف على النحو التالي:

(١) المبالغ التي رصدت للجامعات السبع بما فيها الجامعة الحرة (٤,٠٤٦,٩) مليون شيكل اسرائيلي (٣٥٤,٤ مليون دولار).

(٢) المبالغ التي رصدت لمؤسسات التعليم العالي الأخرى (٩١,٢) مليون شيكل اسرائيلي (٨ مليون دولار).

(٣) المبالغ التي رصدت للبحث العلمي (١٠٢,٣) مليون شيكل (٩ مليون دولار).

(٤) المبالغ التي رصدت للمشاريع الخاصة (٤٤٧,٦) مليون شيكل (٣٩ مليون دولار).

أما عن المبالغ التي رصدت للبحث العلمي فإنها موزعة على النحو التالي:

(أ) رصد مبلغ (٤٦,٣) مليون شيكل للصرف على منظمات البحث العلمي، منها (٢٩,٣) مليون شيكل للبحوث الأساسية والتطبيقية ولميزانية منظمة أينشتاين المتخصِّصة في دعوة العلماء المرموقين من الخارج. وإضافة لذلك فقد خصص مبلغ (١٧) مليون شيكل لمنظمات البحث المشتركة بين لجنة التخطيط والمنح وكل من لجنة الطاقة الذرية ووزارة الدفاع ومنظمة التعليم الأمريكية الإسرائيلية.

(ب) زمالة أيغال ألون للباحثين الشبان: ومدتها ثلاث سنوات وهي مخصصة

(*) ١ دولار = ١١,٤٢ شيكل عام ١٩٨١.

للباحثين الشبان الذين لم يسبق لهم العمل في الجامعات. وقد بلغت ميزانية هذا البند (١٤,٩) مليون شيكل عام ١٩٨٢/١٩٨١.

(ج) الأجهزة العلمية: بلغت ميزانية هذا البند ما يقرب من (٧٠) مليون شيكل (حوالى ٣,٤ مليون دولار)، قامت لجنة التخطيط والمنح بالمساهمة بمبلغ (٤١,١) مليون شيكل وزعت على النحو التالي:

- ٢٨ بالمائة للأبحاث التكنولوجية والعلوم الفيزيائية
- ٢٧ بالمائة للأبحاث في مجال الكيمياء.
- ١٩ بالمائة لأبحاث علوم الحياة والأبحاث الطبية.
- ٢١ بالمائة لأبحاث أنظمة الحاسب.
- ٥ بالمائة لأبحاث العلوم الاجتماعية التجريبية.

(د) الكتب والمجلات العلمية: لقد رصد مبلغ (٣١,٧) مليون شيكل لهذا الغرض عام ١٩٨٢/١٩٨١. ونظراً لزيادة حجم المعلومات في مجالات العلم المختلفة وضرورة متابعتها فقد تم إنشاء شبكة للمعلومات تتصل بأربعمائة مكتبة ومركز لجمع المعلومات وتوفر وصول (١٢٠٠٠) دورية في مجالات العلوم والتكنولوجيا المختلفة. من سائر أنحاء المعمورة.

إضافة إلى ما سبق فهناك صندوق قروض الطلبة (١٩,١) مليون شيكل عام ١٩٨٢/١٩٨١، وكذلك الميزانية الخاصة بتشجيع التعاون بين المعاهد المختلفة في بعض مشاريع البحث (١١,٢) مليون شيكل عام ١٩٨٢/١٩٨١.

ويوضح الجدول التالي الميزانية العادية لمؤسسات التعليم العالي للعامين الاكاديميين ١٩٨١/١٩٨٠، ١٩٨٢/١٩٨١، مقدّرة بملايين الشيكلات الاسرائيلية.

ويمكن القول إن مؤسسات التعليم العالي الإسرائيلية في الوقت الحالي لا تحقق الطموحات الصهيونية. ويتضح ذلك مما جاء في تقرير الأستاذ «البروفيسور حاييم حراري» رئيس لجنة التخطيط والمنح والمقدم لمجلس التعليم العالي في أيار/ مايو ١٩٨٣، والذي يقول فيه:

«بعد تسع سنوات من تشكيل لجنة التخطيط والمنح ومن المعاناة المالية خلال هذه الفترة، لا نجد مناصاً من الاعتراف بأنّ نظام التعليم في إسرائيل يمر بأزمة عميقة، من شأنها أن تؤثر في المستقبل القريب تأثيراً سلبياً على أمن اسرائيل واقتصادها وثقافتها وازدهارها.

ونحن نعلم بأنه لن يكون هناك صناعات متقدمة دون تخريج نوعية ممتازة من العلماء والمهندسين، أو زراعة متطوِّرة دون بحث مبدع في مجال الزراعة ولا طب عصرّي دون إجراء

جدول رقم (٢)

الميزانية العادية للتعليم العالي

لعامي ١٩٨٠/١٩٨١، ١٩٨١/١٩٨٢

(الأرقام بملايين الشيكلات الاسرائيلية)

(١٩٨٠/١٩٨١)

	الميزانية المعتمدة	اعتمادات اللجنة	رسوم الطلبة	هبات	مصادر أخرى
المجموع	٣٣٩٤,١	٢٥٥٥,٨	١٣٢,٨	٢٤٥,٢	٤٦٠,٣
الجامعات	٢٩٣١,٥	٢١٧٢,٥	١٢٩	٢٤١,٧	٣٨٨,٨
المعاهد الاخرى	٥٧	٤٥,٤	٣,٨	٣,٥	٤,٣
مجالات اخرى	٤٠٥,٦	٣٣٨,٤	-	-	٦٧,٢

(١٩٨١/١٩٨٢)

المجموع	٦٦٠٧,٧	٤٦٩٩,٢	٢٧٢,٤	٥٠٤,٥	١١٣١,٦
الجامعات	٥٧٣٢,٨	٤٠٤٦,٩	٢٦٥,٢	٤٩٦,٤	٩٢٤,٣
المعاهد الأخرى	١١٣,٧	٩١,٢	٧,٢	٨,١	٧,٢
مجالات أخرى	٧٦١,٢	٥٦١,١	-	-	٢٠٠,١

الأبحاث في كل ميادين علوم الحياة، ولن يكون هناك أمن لهذه الدولة دون الاهتمام بالأبحاث الأساسية وأبحاث التكنولوجيا المتقدمة، ولن نتمتّع بحياة ثقافية هادفة دون الاعتماد على قاعدة عريضة من العلوم الانسانية والفنون والتعليم. ومع حلول القرن الحادي والعشرين فسوف تكون أوضاعنا الاجتماعية والاقتصادية انعكاساً لما يحقّقه الآن نظام التعليم العالي والبحث العلمي في مؤسساتنا. وإذا لم نقتنع بضرورة دعم التعليم العالي والبحث العلمي فوراً، فإني على يقين بأننا لن نسعد بما ستكون عليه حالنا مع حلول القرن الحادي والعشرين.

. . . ولا يجوز للمرء أن يُعلن عن وجود هذه الأزمة، دون أن يدعم ذلك بالوثائق والحقائق والأرقام القاطعة. ولقد تمكنت لجنة التخطيط والمنح، خلال الأعوام القليلة الماضية أن تعدّ دراسات متعمّقة حول أوضاع التعليم العالي في إسرائيل، في محاولة منها لوضع الأسس اللازمة للتخطيط للاعوام القادمة. ونودّ هنا أن نشير بالأرقام إلى السلبيات التي يعاني منها نظام التعليم العالي. فلقد ارتفع عدد الطلبة في الجامعة خلال العقد الماضي حوالى (٣٠ بالمائة)، وانخفض في المقابل عدد أعضاء الهيئة التدريسية حوالى (٣ بالمائة). وانخفض عدد الفنيين والاداريين (١١ بالمائة) وانخفض

الانفاق (باستثناء الرواتب) بحوالى (٢٦ بالمائة)، وانخفضت ميزانية الانشاءات بمقدار (٦٥ بالمائة) وكذلك مخصصات الدولة للبناء بمقدار (٨١ بالمائة)، وانخفضت ميزانية دعم الحكومة للجامعات بمقدار (٤٤ بالمائة). .

. . . . ويمكن القول بشكل عام بأنَّ هذه الأزمة قد تركت بصماتها على نوعية أجهزة البحث العلمي والمكتبات الجامعية والقدرة على جذب العلماء والباحثين الشبان. ولأول مرة تفقد الجامعة جاذبيتها للكفاءات أمام المنافسة القوية من الصناعة المحلية أو مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي خارج البلاد. ولأول مرة تعاني الجامعات في إسرائيل من العجز في تغطية حاجتها من أعضاء هيئة التدريس في مجالات علمية معيّنة مثل: الالكترونيات والحاسب والقانون والإدارة».

أما فيما يتعلق بمجال البحث العلمي، فقد أدرك الصهاينة منذ البداية أهمية إقامة علاقات قوية مع الينابيع الرئيسية للعلم والمعرفة إضافة إلى بناء المهارات الذاتية والقدرات العلمية الإسرائيلية العالية من أجل التعرف على آخر منجزات العلم والتكنولوجيا ومن ثم استيعاب هذه المعرفة وتطويعها لخدمة أغراضهم المختلفة.

ولقد نجحت إسرائيل في خلق قاعدة عريضة من التعاون بينها وبين المجتمع العلمي الدولي، وأقامت جسوراً من العلاقات على جميع المستويات بدءاً بالعلاقات الفردية بين العلماء أو بين الفرقاء العاملين في مجالات محددة أو الباحثين في مجال تقني واحد، أو على المستوى الوطني الذي يشمل المجالس والهيئات الحكومية. ولقد عمدت الحكومة الإسرائيلية إلى تشجيع هذا التوجه بإنشاء قنوات محددة تتحكم بمثل هذه الأنشطة وتنظمها. ولقد أناط القرار الوزاري مسؤولية العلاقات العلمية الدولية بالمجلس الوطني للبحث والتنمية وذلك بالتعاون مع وزارةالخارجية. وشكّل المجلس المذكور قسماً خاصاً للعلاقات العلمية الدولية، يعمل على تنشيط واستمرارية وكفاءة شبكة العلاقات العلمية التي تربط بين إسرائيل والحكومات والمنظمات الدولية الأخرى. ويعمل هذا القسم أيضاً على اقتراح الوسائل والصيغ المختلفة لأوجه التعاون ويشرف على متابعتها. ولقد تمكنت إسرائيل من خلال ذلك أن تقيم علاقات علمية متميزة مع ما يزيد عن عشرين دولة. ويشكل تبادل العلماء مع هذه الدول إحدى الوسائل الرئيسية لتبادل المعلومات والخبرات، وكذلك التّعاون في مشاريع أبحاث مشتركة بين العلماء الإسرائيليين والعلماء الآخرين في الدول المختلفة، إضافة إلى الندوات والمؤتمرات واللقاءات والدورات المكثفة. ومن الأمثلة الهامة لهذا التعاون برنامج التعاون العلمي بين إسرائيل وحكومة ألمانيا الاتحادية التي تساهم في دعم هذا البرنامج مادياً وعلمياً، وكذلك مع كل من الحكومتين الفرنسية والبلجيكية. وتشترك إسرائيل في المختبر الأوروبي ووقّعت مؤخراً اتفاقاً للتعاون العلمي بينها وبين السوق الأوروبية المشتركة. ويبقى التعاون العلمي مع الولايات المتحدة الامريكية هو الأكثر فعالية وخطراً. ومن أهمّ أمثلة هذا التعاون الاتفاقية المنعقدة بين معهد وايزمان

للأبحاث العلمية وكلّ من معهد ماساشوستس التكنولوجي ومعهد كاليفورنيا التكنولوجي. حيث تقوم المعاهد الثلاثة بتبادل العلماء الشبان والمتمرسين ووضع برامج أبحاث مشتركة، وغير ذلك من مظاهر التعاون. وعلاوة على ذلك، هناك صندوق العلوم الأمريكي الإسرائيلي الذي رصد عام ١٩٨٣ مبلغ (٢٩٠) مليون شيكل إسرائيلي (٣,٧ مليون دولار امريكي) لدعم ٣٤ مشروع بحث جديد في مجالات العلوم الصحية وعلوم الحياة والطبيعة والكيمياء والرياضيات والطّاقة وغيرها. ولقد قام هذا الصندوق باعتماد خطة جديدة تبدأ من عام ١٩٨٥ يمكن بمقتضاها تمويل سبعين مشروعاً بحثياً جديداً كل عام، إضافة إلى دعم (٢٠٠) مشروع كل عام بميزانيّة تبلغ حوالى (٢٠ مليون دولار)[٨].

ونجح الصهاينة كذلك في إنماء وتطوير كوادرهم العلمية العالية فارتفع عدد العاملين المؤهّلين في مجال البحوث الأساسية والزراعية والطبية والهندسية من ٤٠٠ عالم عام ١٩٤٩ إلى ٥٠٠٠ عالم عام ١٩٦٦، ليصل إلى حوالى ٩٠٠٠ عالم في بداية الثمانينات. وفي عام ١٩٨٣ بلغ عدد العاملين في البحث والتنمية في المجال الصناعي، خصوصاً في مجال الكيمياء والالكترونيات والآلات، ٤٧٠٠ أكاديمي (باحث ومهندس) و٤٠٠٠ فني إضافة إلى ١٨٠٠ من ذوي المهارات الخاصة[٩].

ولقد أدّى هذا الارتفاع الكبير في عدد العلماء العاملين في مجال البحث والتنمية إلى بلوغ إسرائيل مستوى عالياً جداً من النشاط العلمي الشامل الذي يوازي مثيله في الدول المتقدمة. ويمكن الاستدلال على ذلك من مؤشرين أساسيين يعتبران مقياساً لعقد المقارنات بين الدول المختلفة وهما:

- نسبة الإنفاق في مجال البحث والتنمية من الناتج القومي القائم.

- نسبة عدد العلماء والمهندسين العاملين في مجال البحث والتنمية إلى مجموع السكان الراشدين ممن هم فوق ٢٠ عاماً. وما يتبع ذلك من نسبة العلماء الذين ينشرون أبحاثهم في المجلات العلمية الدولية[١٠].

ويوضح الجدول التالي أن اسرائيل تنفق على الأبحاث وعمليات التطوير أكثر،

---

(٨) باسم سرحان، «التعاون العلمي بين أمريكا وإسرائيل،» الوطن (الكويت)، ١٩٨٤/١١/٨، والتقرير السنوي لصندوق العلوم الأمريكي الاسرائيلي، ١٩٨٣ - ١٩٨٤.

(٩) الداد هداني، هآرتس، ملحق خاص: التكنولوجيا، ١٩٨١/٣/٢٣، ص ٣.

(١٠) أرنون، «اتجاهات وتطورات أساسية في مجالات العلم والتكنولوجيا خلال ٣٠ عاماً من عمر الدولة».

نسبياً، من معظم دول أوروبا الغربية وأن هذه النسبة تقل قليلاً عما تنفقه الولايات المتحدة الامريكية[11].

جدول رقم (٣)

موقع اسرائيل بين الدول المتقدمة في مجال البحث والتنمية

الدولة	الفترة	الإنفاق القومي على البحث والتنمية (بملايين الدولارات)	نسبة هذا الانفاق إلى مجموع الدخل القومي (٪)	نسبة العلماء والمهندسين العاملين في البحث والتنمية لكل عشرة آلاف نسمة ممن هم فوق ٢٠ سنة (٪)
إسرائيل	١٩٧٤ - ١٩٧٩	٢٤٠	٢,٢	٤٠
ألمانيا الغربية	١٩٧١ - ١٩٧٣	٥٠٠٠	٢,١	٢٠
السويد	١٩٧١ - ١٩٧٣	٧٥٠	٢,٠	١٨
سويسرا	١٩٧١	٥٠٠	١,٢	٢٠
فرنسا	١٩٧١	٣٠٠٠	١,٨	١٧
النرويج	١٩٧٣	٢٠٠	١,٢	٢٠
هولندا	١٩٧١ - ١٩٧٣	١٠٠٠	٢,٣	١٤
الولايات المتحدة الأمريكية	١٩٧٤ - ١٩٧٥	٣٤٠٠٠	٢,٣	٤٢
اليابان	١٩٧٣	٦٥٠٠	١,٩	٣٦

ويتأكد الاهتمام الاسرائيلي بالانفاق على مجالات البحث والتنمية مما أورده البروفيسور أ. دفورتسكي، وهو العالم الرئيسي لوزارة الدفاع الإسرائيلية من أن إسرائيل تنفق بين ٢ ـ ٣ بالمائة من مجموع إنتاجها القومي على البحث والتنمية وهو رقم يساوي ما تنفقه بلاد متقدمة مثل الاتحاد السوفياتي وبريطانيا وفرنسا[12].

ويوضّح الجدول رقم (٤) مدى التركيز على الأبحاث التطبيقية في إسرائيل، حيث تستهلك هذه الأبحاث ثلاثة أرباع الميزانية الكلية.

أمّا عن عدد العلماء في إسرائيل ونسبتهم إلى العدد الكلي للسكان فيتضح من

(١١) المصدر نفسه.

(١٢) أ. دفورتسكي، في: دافار (اسرائيل)، ١٩٧١/٤/١١.

الجدول رقم (٥) أن نسبة عدد العلماء الإسرائيليين الناشرين للكتب والأبحاث العلمية تشكل أعلى نسبة بين دول العالم قاطبة بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية.

جدول رقم (٤)

الانفاق القومي على الابحاث والتنمية المدنية في مجال العلوم والهندسة لعام (١٩٧٩ / ١٩٨٠) (بملايين الشيكلات)

المجال	المبلغ	البحوث الأساسية (نسبة مئوية)	البحوث التطبيقية (نسبة مئوية)
مؤسسات حكومية	٩٦	١٢	٨٨
الجامعات	٣٥٥	٧٩	٢١
الصناعة	٧٦١	–	١٠٠
المجموع	١٢١٢	٢٤	٧٦

جدول رقم (٥)

مقارنة بين أعداد العلماء الذين ألفوا كتباً أو كانوا المؤلفين لرئيسيين لأبحاث نشرت في مجلات علمية دولية عام (١٩٧٩)

البلد	العدد الكلي	النسبة لكل عشرة آلاف نسمة
إسرائيل	٣٩٨٩	١٠,٢
ألمانيا الاتحادية	٢٤٨٤٨	٤
السويد	٥٤٥٦	٦,٦
سويسرا	٥٦٢٣	٨,٩
فرنسا	٢١٦٦٠	٤,١
كندا	١٩٦٠٥	٨,٣
المملكة المتحدة	٣٣٨٩٥	٦,١
هولندا	٦٢٩١	٤,٥
الولايات المتحدة الامريكية	١٩٨٧٣٨	٩
اليابان	٢١١٦٣	١,٨

ويـلاحظ أن الأبحاث المتعلقـة بالمجـال العسكري في إسرائيـل تحظى بنصيب الأسد من الميزانية الكلية للأبحاث. ويتـأكد ذلـك مما ورد في تقـرير البروفيسور جـاد حتسروني[١٣] مـدير عـام المجلس القـومي للبحـوث والتنميـة في وزارة الطـاقـة من أن البحوث الأساسيـة استنفدت عـام ١٩٦٦ ثلثي ميزانيـة البحث والتنمية، ولكن هـذا الوضع قد تغير منذ عام ١٩٨١، إذا أنفق عـلى البحوث التـطبيقية والبحـوث المتعلقة بمجال الحرب ثلاثة أرباع الميزانية الكلية الخاصة بالأبحاث.

ويعود ذلك إلى أنّ الصناعة في إسرائيل قد أصبحت مستثمـراً رئيسياً، مما دفع بالمؤسسات الأكاديمية إلى إعـادة النظر في سيـاستها وأسـاليبها وأصبحت تهتم بـالأبحاث التطبيقية وأبحاث التنمية. وحسب ما أورده البروفيسور حتسروني، فإن نفقات البحث العلمي في إسرائيـل عام ١٩٨١ بلغت (٤٥٠ مليـون دولار) ينفق ما يـزيد عن ثلثهـا على البحوث والتنمية في المجالات العسكرية.

وتأتي مشاريع البحوث والتنميـة الصناعيـة في المرتبـة الثانيـة بعد الأمن في سلّم الأولويات الإسرائيلية[١٤]. وتشجع وزارة الصناعة والتجارة والسياحة مشاريع البحوث والتنمية الصناعية عن طريق مساهمتها في الاستثمارات التي توظفها المشاريـع الصناعيـة في أغراض البحث والتنمية وذلك بصورة هبات بنسبة ٥٠ بالمائـة من الاستثمارات التي يوظّفها المشروع لأغراض البحوث والتنمية لصناعـة منتوج معـين للتصديـر أو لتطويـر أسلوب جديد لإنتاجه. وتساهم كذلـك بنسبة ٣٠ بـالمائـة من الاستثمارات لاستبـدال منتـوج شبيه مستـورد. وبنسبـة ٨٠ بـالمـائـة من الاستثمـارات في البحـوث التي تعتـبر «مشـاريع قـومية» حيث يتـطلّب هذا النـوع من البحـوث استثـمارات كبـيرة ومجـازفـة تكنولوجية عالية، وتختص هذه البحوث بتطوير منتوجات ذات طاقة تصديـرية كبـيرة. ولقد بلغ مجموع استثـمارات الوزارة في مشـاريع الأبحـاث الصناعيـة لعام ١٩٨٠ مـا مقداره (١١٧,١١) مليون شيكل أي ما يعادل (٢,٣ مليون دولار).

ولقد انعكس هذا الاهتمام بدعم البحـوث التطبيقيـة على زيـادة الصادرات من المنتـوجات المحليـة وتحقيق العديـد من الإنجازات. ففي عـام ١٩٧٦ قامت إسرائيـل بتصدير منتوجات قيمتها الإجمالية (٢٨٠ مليون دولار)، أمـا في عام ١٩٧٩ فقـد بلغ مجموع الصادرات من المنتـوجات المـطوَّرة ذاتياً وبـدعم من مكتب كبير العلماء بـوزارة

---

(١٣) جـاد حتسروني، «ثلث ميـزانيـة البحـوث والتنميـة مخصص لـلأمن،» جـيروزالم بـوست (اسرائيل)، ١٩٨١/٢/١١.

(١٤) ميفاكير همدينا ودوواح شنـاتي، ٣١ مراقب الـدولة، التقـرير السنـوي ٣١ لسنة ١٩٨٠، ص ٥٧٢ - ٥٧٨.

الصناعة ما قيمته (٧٥٠ مليون دولار). وتشير التوقعات إلى أنّ هذا المبلغ سيرتفع إلى (ملياري دولار) عام ١٩٨٥.

ولقد وضعت إسرائيل لنفسها خطة للتنمية الصناعية للسنوات ١٩٧٨ ـ ١٩٩٠[١٥] تهدف إلى تحقيق الحد الأقصى من النمو وتحقيق أقصى قدر ممكن من الاستغلال الناجح للموارد المحدودة التي يمتلكها الاقتصاد الإسرائيلي. وتعتمد هذه الخطة على العمل في مجالين أساسيين إضافة إلى مجالات مكملة أخرى.

أمّا المجال الأول فهو: انخراط الصناعة الإسرائيلية في ارتباطات اقتصادية دولية بعيدة المدى. ويركّز ثاني هذين المجالين على إعداد الطاقة البشرية التي سيوفرها الاقتصاد للصناعة، واستيعاب هذه الطاقة واستخدامها. ومن أهم المجالات المكمّلة التي تعتمد عليها هذه الخطة، مجال البحث والتنمية وتعزيز استغلال الثروات الطبيعية والطاقة والزراعة في إسرائيل. ويعتبر هذا المجال من الأنشطة الأساسية التي تهدف إلى زيادة القدرة التنافسية للصّناعة بواسطة تطوير منتوجات أصيلة. وتؤكد الخطّة على ضرورة بذل الكثير من الجهد في هذا المجال لكي تلحق إسرائيل بركب التطور التكنولوجي وتقليل الثغرة القائمة بينها وبين منافسيها من المصدّرين العالميّين. وإذا تحققت هذه الخطة فسيكون بإمكان إسرائيل في نهاية هذا العقد الوصول إلى مستوى تكنولوجي وطاقة بشرية وبنية هيكلية اقتصادية واجتماعية تمكنّها من استمرار نموّها الاقتصادي. وحسب هذه الخطة ستصل صادرات إسرائيل الصناعية عام ١٩٩٠ إلى (١٢ مليار دولار) وإنتاج صناعي يبلغ (٣٠ مليار دولار) وتشغيل (٤٢٠ ألف) عامل[١٦].

ولقد أثمرت الأبحاث في مجالي الزراعة والصناعة عن نجاحات كبيرة[١٧]. ففي مجال الزراعة طوّر معهد فولكاني للأبحاث الزراعية جهازاً للرّي يعمل بعقل الكتروني، ويستطيع تحديد رطوبة التربة، ونسبة الأملاح فيها ومكوّناتها الكيميائية ويستنتج بالتالي كمية المياه اللازمة للريّ. وحقق هذا المعهد نجاحاً كبيراً في مجال المبيدات الحشرية البيولوجية. فنجح في تربية الحشرات المفيدة التي تلتهم الآفات

---

(١٥) ابراهام شاليف، **الصناعة في إسرائيل**، سلسلة داع آت اسرائيل (اعرف اسرائيل)، (١٩٨١)، ص ٣٠ ـ ٣٩.

(١٦) وزير الصناعة والتجارة والسياحة، **عال همشمار** (اسرائيل)، ١٩٨١/٥/١٩.

(١٧) أوفيرا هارئيل، «العلم الشيق للبحوث الصناعية،» هآرتس، ملحق خاص: كامول لافان، (١٩٨٠)، ص ٣.

الـزراعية، وأنتـج المبيدات الكيـماوية الحيويـة التي تعتمـد على الهـرمونـات الجنسيـة. واستطاع الباحثون التوصّل إلى تركيب المـوادّ التي تبعث الرائحـة من أنثى الحشرات. وحيث ان الرائحة هي وسيلة الإثارة الجنسية في الحشرات، فقد تمكنوا من انتـاج هذه المواد واستخدامها فيما يسمى «بمصائد الرائحة» التي تشد الذكور وتبيدها. ولقد نجـح هذا المعهد أيضاً في ابتكار حلول تسهـل عملية قـطف الثمار عن طـريق إنتاج أشجـار فواكه قزمية، وذلك بتكثيف زراعة هذه الأشجار، أو باستخدام هرمونات خاصة تمنع نموها.

وتم في معهـد وايزمـان إنماء طحلب أحمـر أحادي الخلية ينمـو في ميـاه مـالحـة ويستخـرج منه الغليسرين ومـادة بيتا ـ كـاروتين الملونـة ويستفاد من المـواد المتبقية من الطحلب والتي تبلغ نسبتها حوالى ٧٠ بالمائة كعلف للحيوانات.

وتعتبر دائرة البحوث الزراعية في وزارة الزراعة ومقرّهـا في بيت دجن هي الهيئة المسؤولة عن تخطيط البحـوث الزراعيـة وتنفيذهـا. ويعمل في هـذه الهيئة حـالياً نحـو (١٢٠٠) مـوظّف منهم (١٥٠) مهنـدسـاً إضـافـة إلى (٢٤٠) بـاحثـاً. وتشرف هـذه الـدائرة عـلى سبعة معـاهد أبحـاث وشبكة من محـطّات البحـوث الإقليميـة والمـزارع التجريبية، وتحرص هذه الدائرة على إقامة علاقات وثيقة مع المستفيدين من نتائج هذه البحوث من مزارعين وهيئات مختلفة ومجالس انتاج وغير ذلك.

وفي مجالات الصناعة والتكنولوجيا المختلفة يتم حالياً تصديـر كميات كبـيرة من المنتـوجات الكيميـائية والمبيـدات الحشرية والأسمـدة والمنسوجـات. إضافـة إلى أجهـزة متطورة تستخدم في التشخيص الطبي وكذلك الحاسبات الالكترونية.

وفي مجـال الطاقـة تعمل دائـرة البحـوث والتنميـة في وزارة الـطاقـة عـلى تحقيق أهداف برامـج الأبحاث المتعلقـة بميزان الـطاقة في إسرائيـل والمتمثلة في تنمية مصـادر بديلة للطاقة لا تعتمد على الاستيراد وتحسين التقنيات المستخدمة حالياً[١٨]. وتهتمّ هذه الدائرة بالعمل في مجالات الطاقة الشمسية والـبرك الشمسية ومشـاريع تـطوير مصـادر الـطاقة البـديلة الأخرى، مثـل: استغلال النفـايات الـزراعية وغـيرهـا. ولقـد نجـح الإسرائيليون في تطوير أجهزة صناعية تساعد على الاقتصاد في الطاقة[١٩] وأخـرى تولّـد البخار بالطاقة الشمسية وتساعد على تـوفير ٢٠ بـالمائـة من استهلاك النفط لـلأغراض

---

(١٨) يسرائيـل شناتـون همشلاه، الكتـاب السنوي للحكـومـة الإسرائيليـة، ١٩٧٩ ـ ١٩٨٠ (القدس: مركز الاعلام، ١٩٨٠)، ص ٧٥ ـ ٧٦.

(١٩) آفي جاي، «مجمع كلال الصناعي عملاق في البحوث والتنمية،» هآرتس، ملحق خاص: البحث والتنمية، ٢٦/٩/١٩٨٠، ص ٨.

الصناعية[20]. وطوّروا كذلك جهازاً لتوليد الكهرباء يعمل بطريقة هيدرو ـ دينامية ـ مغناطيسية لتحويل الحرارة الشمسية والنفايات الصناعية إلى كهرباء[21]. وقاموا كذلك بتطوير نوع جديد من الخلايا الضوئية ـ الكهربائية ـ الكيميائية ـ تحوّل الطاقة الشمسية إلى طاقة كهربائية كيميائية، وتظّل تعمل بعد مغيب الشمس، وتصلح لتشغيل الأجهزة البعيدة عن مصادر الطاقة مثل محطات ضخّ المياه الصحراوية وأجهزة الاتّصال. وهناك أبحاث عديدة أخرى في مجالات «التقنية الحياتية» وتطبيقاتها في استخدام النفايات الزراعية والقمامة ومياه الصرف والتحويل البيولوجي للطاقة الشمسية[22].

وفي مجال الطبّ حقّق الإسرائيليون نجاحات جيّدةوبخاصة في تطوير الأجهزة الطبية الالكترونية المستخدمة في تشخيص الأمراض العامّة ومعالجة أمراض القلب وأجهزة غرف العمليات والرقابة الطبية. ونتيجة إنجازات البحث والتطوير في هذا المجال، أصبحت الصناعة الطبية الالكترونية صناعة تصديرية ناجحة تصدر كل عام أجهزة بعشرات الملايين من الدولارات. ويوجد في المستشفيات الإسرائيلية المتخصصة عشرات من معاهد الأبحاث الطبية، مثل معهد أمراض القلب ومعهد هيلر للبحوث الطبية ومعهد روجوف للبحوث الطبية، وقد نجحت هذه المؤسسات في تحقيق نتائج هامة كالقضاء على البلهارسيا والملاريا والجدري وخفض نسبة الوفيات بين الأطفال وأنماط التغذية والفسيولوجيا البيئية، والبحوث الطبية العضوية. وإضافة لذلك حقّقوا إنجازات هامة في بحوث السّرطان وتقوية المناعة وأمراض القلب والمايكروبيولوجيا وتصنيع مادة الانترفيرون عن طريق استنبات الأنسجة.

أمّا المجال العسكري فقد حظي كما أسلفنا باهتمام بالغ، حيث أنشئت وحدة البحوث في الجيش الإسرائيلي منذ عام ١٩٤٨، أي قبل تشكيل الجيش بصورة رسمية. ويعمل لصالح هذه الوحدة خيرة العلماء الإسرائيليين في المؤسسات التعليمية والصناعية. ومن إنجازات هذه الوحدة صاروخ بحر ـ بحر «جبريئيل» وصاروخ جو ـ جو «شفرير»، والطائرة المقاتلة الأسرع من الصوت «كفير». ولقد تخصّص قسم من دائرة البحوث العسكرية في نقل التكنولوجيا المتطوّرة من سائر أنحاء العالم إلى اسرائيل

---

(٢٠) شموئيل ميتلمان، «تطوير أول جهاز شمسي من نوعه في إسرائيل،» عال همشمار، ١٩٨١/١١/٤.

(٢١) «منتوجات جديدة ومتطورة تعبر عن تطور الصناعة الإسرائيلية، تعرض في معرض اغريتاخ ٨١،» عال همشمار، ١٩٨١/١١/١١.

(٢٢) كباي بنس، «استخراج الطاقة من المواد الحية،» ندوة قومية للتقنية الحياتية، مداع، المجلد ٢٥، العدد ٢ (آذار / مارس ١٩٨٠)، ص ٨٩.

مما أعطى دفعة قوية لتطوّر الصناعة الالكترونية هناك.

ومن المناسب في هذا المجال أيضاً أن نتطرق بقدر من التوسع إلى التكنولوجيا النووية في إسرائيل، لما لها من آثار هامة في أوقات الحرب والسلم.

يتحدث شمعون يفتاح[٢٣] وهو أستاذ الهندسة النووية في التخنيون، ورئيس دائرة الفيزياء النظرية والرياضيات التطبيقية في مركز البحوث النووية بناحال سوريك، ورئيس الجمعية الإسرائيلية للعلوم النووية منذ عام ١٩٧٢، عن التكنولوجيا النووية في إسرائيل ويعدد أربع مراحل لتطوّرها خلال ثلاثة عقود. ففي العقد الأول (١٩٥٠ ـ ١٩٦٠) بدأ البحث عن خامات نووية في إسرائيل، واتّضح أن صخور الفوسفات المتوافرة في صحراء النقب تحتوي على اليورانيوم بتركيز بين ١٠٠ ـ ٢٠٠ جم في كل طن من صخور الفوسفات. ويمكن تقدير احتياطي الفوسفات في إسرائيل بما يقرب من ٣٠٠ مليون طن، يحتوي على حوالى ٥٠ ألف طن من اليورانيوم. ولقد تشكلت منذ عام ١٩٥٢ اللجنة الإسرائيلية للطاقة النووية، وبدأ منذ ذلك الوقت إجراء الدراسات والأبحاث في مجال الطاقة النووية وكذلك إعداد العلماء والفنيين.

وأقيم خلال العقد الثاني ١٩٦٠ ـ ١٩٧٠ مفاعلان نوويان في إسرائيل ففي عام ١٩٦٠ أنشيء مفاعل ناحال سوريك بطاقة ٥ ميغاوات ويعمل باليورانيوم المكثف، ويبطأ ويبرد بماء عادي. وتلا ذلك إنشاء مفاعل ديمونة في النقب عام ١٩٦٣، بطاقة تبلغ ٢٦ ميغاوات والذي يعمل باليورانيوم الطبيعي والماء الثقيل. ولقد تم خلال هذا العقد إعداد كوادر بشرية متخصصة على جميع المستويات من علماء ومهندسين وفنيين واتسع مجال استخدام النظائر المشعّة في مجالات الطب والتعقيم والحفر والعديد من مجالات الصناعة والزراعة وبخاصة في تلوين الماس.

ويعتبر العقد الثالث ١٩٧٠ ـ ١٩٨٠ فترة الإعداد للقفزة النووية الإسرائيلية، حيث أنجزت أعمال ودراسات تمهيدية واسعة لاستخدام المفاعلات النووية في العديد من المجالات، وجرى فيها الإعداد لإقامة مفاعلين نوويين يعملان بالماء الطبيعي تبلغ طاقة كل منهما ٩٠٠ ميغاوات. وهكذا فإنّ إسرائيل سوف تنتقل من عصر البحث النووي إلى العصر الصناعي النووي. وهناك أسباب ثلاثة رئيسية تدفع إسرائيل للإسراع في بناء مفاعلاتها النووية وهي: التغيرات في سياسة الولايات المتحدة الامريكية، وأزمة الطاقة في إسرائيل، ثم المتغيّرات في مجال امتلاك القدرة النووية في

(٢٣) شمعون يفتاح، مداع، العدد ٢، (آذار/مارس ١٩٨٠)، ص ٧٧ ـ ٧٨.

العالمين العربي والإسلامي. أمّا السبب الأول فقد بدأ مع قرار إدارة الرئيس الأمريكي السابق كارتر تجميد تطوّر القدرة النووية مما تسبب في شل الصناعة النووية الأمريكية وتراجعها على صعيد الإنتاج والتسويق في العالم، وقيدت هذه الإدارة تصدير التكنولوجيا النووية بقيود مادّية، واشترطت انضمام المستورد إلى معاهدة عدم انتشار الأسلحة النووية والسيطرة الكاملة عن طريق الرقابة المستمرة، على جميع المنشآت النووية للمستورد وهذا يشمل في حالة إسرائيل الإشراف على مفاعل ديمونة. ونظراً لأن إسرائيل ترفض الاشراف على محطاتها النووية فقد تمّ الاتّفاق مع شركة وستنغهاوس الأمريكية والقاضي بتزويد إسرائيل بمفاعل طاقته ٩٠٠ ميغاوات.

أما أزمة الطاقة فتتّضح إذا علمنا أنّ ١٠٠ بالمائة من مصادر الطاقة الإسرائيلية مستوردة، وأن ١٠٠ بالمائة من مصادر المياه مستخدمة، وهذا يفرض عليها البحث عن مصادر بديلة للطاقة تعتمد أساساً على الطاقة النووية. وكمثال على ذلك، فإنّ استهلاك الكهرباء الشامل عام ١٩٨٥ سيبلغ ٤٠٠٠ ميغاوات وسيرتفع إلى ٨٠٠٠ ميغاوات عام ١٩٩٥. وكان من المتوقع أن تساهم محطات انتاج الكهرباء التي تعمل بالنفط بانتاج ٢٦٠٠ ميغاوات وتساهم محطات الطاقة التي تعمل بالفحم بإنتاج ١٤٠٠ ميغاوات. أما زيادة الاستهلاك المتوقعة بعد ذلك العام فسوف تواجه بإنتاج الكهرباء من المحطات النووية.

وإذا انتقلنا إلى السبب الثالث والمتعلق بالمتغيرات في مجال امتلاك القدرة النووية في العالمين العربي والإسلامي، فإننا نجد أن إسرائيل تحرص أشد الحرص على تفوقها المطلق في هذا المجال، وتعمل بكل تصميم على عدم السماح لأي من الأقطار العربية بامتلاك القدرة النووية. ويمكن القول هنا إن الخيار النووي الإسرائيلي لا يقتصر على حلّ مشاكل الطاقة ومشاكل تحلية المياه، ولكنه يعتبر خياراً أساسياً في المجال العسكري، وذلك عن طريق امتلاك القنبلة الذرية وأسلحة نووية أخرى. وهذا الأمر يتّفق مع النظرية الإسرائيلية القائلة بضرورة التفوق الإسرائيلي العسكري المطلق في المنطقة. ويمكننا هنا أن نتساءل عما إذا كانت إسرائيل قد بلغت طوراً متقدماً في مجال البحث العلمي والقدرة التكنولوجية تمكنها من صنع قنبلة ذرية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل نود أن نقرر الحقائق التالية:

(١) إن اسرائيل تملك ناصية العلم والتكنولوجيا اللازمة لإنتاج سلاح نووي، وذلك من خلال توافر عدد كبير من العلماء والإخصائيين في هذا المجال، وكذلك من خلال استخدام مفاعلي ناحال سوريك وديمونة.

(٢) ما زالت إسرائيل ترفض حتى الآن الدخول في معاهدة عدم انتشار

الأسلحة النووية. والتي تمكّن الوكالة الدولية للطاقة الذرية من التفتيش على الأنشطة النووية السلمية بكل دولة للتأكد من عدم السعي لإنتاج أسلحة نووية أو مساعدة دولة أخرى على إنتاج هذه الأسلحة.

(٣) تشير وثائق الأمم المتحدة ومستنداتها إلى أن هناك تخوفات في المحافل الدولية من تصرفات كل من إسرائيل وجنوب افريقيا في مجال امتلاك الأسلحة النووية. وعلى سبيل المثال فقد أعربت الجمعية العامة سنة ١٩٧٤ عن قلقها بشأن قدرة إسرائيل النووية. وفي ٣١ كانون الأول / ديسمبر عام ١٩٧٣ أعلنت الوكالة الدولية أنه يجري في إسرائيل تشغيل مرافق نووية ضخمة لا تخضع للضمانات أو إشراف الوكالة.

(٤) ذكر تقرير لمعهد كارتيجي للسلام العالمي في واشنطن في تشرين الأول / أكتوبر ١٩٨٤ أن إسرائيل قامت بصنع عشرين سلاحاً نووياً، أو على الأقل قامت بتجميع أجزاء منها، وأشار إلى أنه لا توجد دولة في الشرق الأوسط لها القدرة على مجاراة إسرائيل في هذا المجال خلال السنوات العشر المقبلة.

(٥) تشير تقديرات وكالة الاستخبارات الأمريكية إلى أن إسرائيل تملك حوالى ٢٠٠ رأس نووي وأنها تملك وسائل حملها إو إطلاقها من خلال امتلاكها لطائرات فانتوم ف ـ ٤، ف ـ ٥، ف ـ ١٦، وطائرة كفير سي ـ ٢، إضافة إلى الصواريخ والمدافع الذرية[٢٤].

(٦) تصرّ إسرائيل على الاحتفاظ بتفوقها المطلق في هذا المجال، لذا عمدت إلى تدمير مفاعل تموز قرب مدينة بغداد في ٧ حزيران / يونيو ١٩٨١، وذلك بناء على قرار كان مجلس الوزراء الإسرائيلي قد اتخذه في أوائل عام ١٩٨٠.

والآن ماذا يعني هذا الاهتمام الهائل ببناء الكوادر العلمية المتخصصة والسخاء في الإنفاق لإنجاز برامج البحوث والتنمية، ثم قطف ثمار هذه البرامج في كلّ مجالات الحياة المدنية والعسكرية؟ ونجيب على ذلك بأن هذا كلّه يشكل تجسيداً للفكر الصهيوني «ولشعب الله المختار» وتوجّهاً نحو المحافظة على نظرية المجتمع المحاصر وضمان بقاء «القلة أمام الكثرة»... «والنوعية اليهودية مقابل الكمية العربية» «والفكر مقابل المادة». وليس أدل على ذلك مما ورد في محاضر الكنيست أثناء مناقشة وضع التعليم العالي والبحث العلمي في إسرائيل[٢٥]. فكان مما قاله أبا ايبان وزير الخارجية

---

(٢٤) آموس بيرل موتر وآخرون، **دقيقتان فوق بغداد** ([د. م.]: كيت كورجي، ١٩٨٢).
(٢٥) ديفري هكنيست، **محاضر الكنيست**، المجلد ١٠، ١٩٧٩/١/١، ص ٧٧٢.

الإسرائيلي الأسبق وعضو الكنيست: «إن دولة إسرائيل تواجه قيوداً لا علاج لها في جميع النواحي الكمية والمادية، لكن أمامها فرصة كبيرة على صعيدي النوعية والفكر.

. . . ونظراً لما تعانيه إسرائيل من ضآلة في الثروة المادية وفي عدد السكان ومصادر النفط والتمويل، سعينا دائماً لتقويم هذا الميزان المتداعي بتعبئة جلّ الثروات الكامنة في المعرفة والعلم. فوجودنا كلّه موضوع في الميزان القائم بين الكمية العربية والنوعية اليهودية. . . . وأية مكانة تنتظرنا في منطقتنا إذا ما بقي جيراننا يحتفظون بتفوقهم الكمي، واتجه تفوقنا النوعي إلى الانخفاض؟»

ويتابع النائب الياهو مويال من المعراخ النقاش في الاتجاه نفسه ويقول: «ثمة حقيقة قاسية علينا أن نتذكرها وهي أنّ جيراننا لم يسلّموا بعد بوجودنا في المنطقة. لقد عدنا إلى بلدنا رغماً عن إرادتهم، ولن يحترموننا ويقبلوا بنا كجزء من المنطقة عندما يعترفون بحقوقنا فقط، ولكن أيضاً حينها يعترفون بنوعيتنا، ونوعيتنا ليست مضمونة إلى الأبد إلا إذا رعيناها كل يوم».

ولقد كان الصهاينة أمناء على رعاية نوعيتهم كلّ يوم، بل ساعة تلو الساعة مما أدّى إلى هذا الفرق الشاسع بيننا وبينهم في مجالات هامة وعديدة. ويعبّر البروفيسور برغمان من معهد وايزمان ورئيس لجنة الطاقة الذرية سابقاً عن ذلك بقوله: «إن الفجوة التي تفصل بيننا وبين الدول العربية تزداد اتساعاً، ولقد كنت أظن في بعض الأوقات أنّ الفجوة في مجال التكنولوجيا والتطبيق تعادل تخلّف ٥٠ سنة. إلا أنني أرى اليوم (١٩٧١) أن العرب متخلفون عن إسرائيل ١٠٠ سنة. وهذه الحقيقة واضحة في جميع حقول العلم والتكنولوجيا. ويبدو أنّ تحجر الفكر العلمي من مئات السنين قد جعل العرب عاجزين عن إمكانية اللحاق بتطورات عصرنا»[٢٦].

وإذا أردنا أن نمحص ما يقوله الأستاذ برغمان، علينا أولاً أن نقرر أن هذه الفجوة التي يتحدث عنها هي الفرق بين نتاج العلم والتكنولوجيا بين إسرائيل والوطن العربي. وأن هذا النتاج يعتمد أساساً على أعداد ونوعية الكوادر البشرية المدّربة المنتجة وعلى الإمكانات المادية المتاحة لأغراض البحث والتنمية إلى جانب وضوح الأهداف وصواب السياسات والتوجهات.

وإذا أردنا أن نناقش هذه العوامل الثلاثة، نجد أنّ العامل الأول المتعلق بأعداد الكوادر العلمية وإنتاجيتها ليس في صالحنا. فمن الناحية العددية المطلقة نجد أن عدد الجامعات العربية يبلغ حوالى سبعة أضعاف عدد الجامعات الإسرائيلية، وأن هناك ١,٥ مليون طالب عربي جامعي (١٩٨٠) مقابل ٦٠٠٠٠ إسرائيلي وهي نسبة تبلغ ٤ بالمائة، وأنّ هذه النسبة تنخفض عام ٢٠٠٠ إلى ١ بالمائة فقط. وهناك في الوطن العربي كذلك عشرة من حملة الدكتوراه مقابل إسرائيلي واحد. ولكن هذا «الكم» العربي لم يحقّق التفوق على «النوع» الإسرائيلي. إذ تدلّ الإحصائيات على أن الفرد

---

(٢٦) برغمان، دافار، ١١/٤/١٩٧١.

الإسرائيلي ينتج في مجال العلم والتكنولوجيا ما ينتجه مائة عربي، وأن انتاجية العالم الإسرائيلي تبلغ عشرة أضعاف إنتاجية العالم العربي ذي التأهيل المماثل؛ وأن عدد الباحثين الإسرائيليين الذين نشروا كتباً أو أبحاثاً في دوريات علمية دولية بلغ عام ١٩٧٩ (٣٩٨٩) مقابل حوالى ٢٠٠٠ باحث عربي، وأن عدد الأبحاث التي نشرها معهد وايزمان عام ١٩٧٧ بلغ أربعة أضعاف ما نشره المركز القومي للبحوث في القاهرة، وأنه يزيد عما نشرته جامعة الخرطوم وبغداد وعين شمس والإسكندرية والقاهرة مجتمعة. وأنّ الباحثين في الجامعة العبرية بالقدس نشروا في ذلك العام ستة أضعاف ما نشره الباحثون في جامعة القاهرة، أولى الجامعات العربية الناشرة، ويعادل كذلك اثني عشر ضعفاً مما نشرته كل من جامعتي بغداد والخرطوم[٢٧]. (قارن الجدولين ٦ و٧).

جدول رقم (٦)

مقارنة بين المؤسسات العلمية العربية والإسرائيلية التي نشرت أكثر من ٥٠ بحثاً، عام (١٩٧٧)

مؤسسات عربية		مؤسسات إسرائيلية	
عدد الأبحاث	اسم المؤسسة	عدد الأبحاث	اسم المؤسسة
٥٠	الجامعة الامريكية ببيروت	٥٠	الجامعة العبرية / مستشفى هداسا
٥١	جامعة الخرطوم	١٠٠	جامعة بار إيلان
٥٣	جامعة بغداد	١١١	مركز بيلنسون الطبي ـ بتاح تكفا
٦٦	جامعة عين شمس	١٢٤	مركز فولكاني الزراعي
١٠٥	جامعة الاسكندرية	١٥٣	جامعة بن غوريون ـ النقب
١٠٥	المركز القومي للبحوث	١٥٤	جامعة تل أبيب ـ رامات غان
١٠٧	جامعة القاهرة	٢٩٦	جامعة تل أبيب
	جامعة الكويت	٣٢١	معهد وايزمان
		٦٠٢	الجامعة العبرية / القدس

(٢٧) انطوان زحلان، **العلم والتكنولوجيا في الصراع العربي الإسرائيلي**، سلسلة أوراق مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٦ (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٨١).

أمّا العامل الثاني والمتعلق بالإنفاق على أغراض البحث والتنمية فإنّنا نواجه أيضاً تفوقاً إسرائيلياً كاسحاً في هذا المجال. إذ تشير التقديرات إلى أن مخصّصات البحث والتنمية في الوطن العربي حتى أوائل الثمانينات بلغت ما يقرب من ١ ـ ٢ دولاراً للفرد العربي(٢٨)، في حين ينفق الإسرائيليون حوالى ١٥٠ دولاراً للفرد الواحد. وهذا يعني أن الإنفاق الإسرائيلي النسبي في هذا المجال يبلغ ضعف الإنفاق العربي.

جدول رقم (٧)

توزيع عدد العلماء الناشرين في الوطن العربي بحسب البلد

البلد	١٩٦٧	١٩٦٨	١٩٦٩	١٩٧٠	١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣	١٩٧٤	١٩٧٥	١٩٧٦	١٩٧٧	١٩٧٨
الأردن	١٠	١	٥	٧	٥	٧	٧	٢٢	١٣	١٥	٢٠	٣٧
تونس	٣	١٣	١٣	١٧	٢٢	٢٠	٢٠	٢٩	٣٧	٣٩	٤٨	٦٢
الجزائر	٢٢	٢٧	٢٨	٤٦	٥٢	٦٠	٦٢	٤٩	٦٩	٦٣	٧٤	٦٧
الجماهيرية العربية الليبية	٣	٣	٢	٥	١٢	١٦	١٦	١٩	٢٨	٣١	٣٣	٥٤
السعودية	٨	١٢	٦	١٤	١٤	١٤	١٧	٣١	٣٦	٥٧	٨٧	١٤٨
السودان	٣٠	٣٨	٥٨	٧٠	٥٨	٦١	٥٩	٨١	٩٧	٩٣	٨٧	٨٩
سورية	٢	٢	٢	١	٤	٦	٩	٧	١١	١٠	٥	١١
المغرب	١١	٥	٧	١٢	١٣	١٣	١٩	١٦	٢٣	٣١	٢٧	٣٥
العراق	٣٢	٢٩	٤٢	٤٤	٥٢	٦٠	٦٠	٧٤	٩٠	٩٤	١٥٩	١٧٢
الكويت	٢	١	٣	٢	٩	١٦	٣٩	٤٢	٤٠	٥٦	٦٢	٩٨
لبنان	٥٨	٦٧	٦٧	٨٩	٩٣	١٠٩	١٠٦	١٧٤	١٧٢	١٠٠	٨١	٧٢
مصر	٢٩٣	٢٩٥	٣٤٨	٤٤٣	٤٤٢	٥٤٧	٤٣٣	٦٤٨	٧٣٨	٧٣١	٦٦١	٧٦٧
اليمن وغيرها	٠	٠	٠	٠	*٢	**٤	٠	٠	١	٣	٤	٦
المجموع	٤٦٥	٤٩٣	٥٨١	٧٥٠	٧٥٣	٩٣٣	٨٤٧	١١٩٢	١٣٥٥	١٣٢٣	١٣٤٨	١٦١٨
اسرائيل	١١٢٥	١٢٤٣	١٥٤٢	١٧٣٩	١٧٨٧	٢٣٠٤	٢٤٠١	ـ	٢٩٣٥	٣٢٩١	٣٢٨٤	٣٥٧٠
النسبة اسرائيل / الدول العربية	١٥,٤٢	٢,٥٢	٢,٦٥	٢,٣٢	٢,٣٧	٢,٤٦	٢,٨٣	ـ	٢,١٧	٢,٤٩	٢,٤٤	٢,٢١

وإذا أردنا التطرق إلى العامل الثالث والمتعلق بوضوح الأهداف وصواب السياسات والتوجهات، نقول إن العبرة هنا بالخواتيم.

وإن ما أوردناه آنفاً يعتبر مؤشراً على وجود خلل في الأهداف العربية المرسومة والسياسات المتبعة.

---

(٢٨) انطوان زحلان، في: نيتشر، المجلد ٢٨٣، (١٩٨٠)، ص ٢٣٥.

والآن لا بدّ لنا من وقفة وتساؤل:

هل حُسم الصراع العربي الإسرائيلي في مجال العلم والتكنولوجيا لصالح العدو الصهيوني؟

وهل هناك سبيل لتجاوز فجوة المائة عام التي تحدث عنها برغمان؟

وهل سبب هذه الفجوة هو ما ذهب إليه هذا الصهيوني، وهو العجز العربي الناجم عن تحجر الفكر العلمي منذ مئات السنين؟

ونجيب هنا عن هذه التساؤلات بإيجاز ونقول:

إن منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة تتحكم حالياً في معظم أدوات وأساليب الصراع بين الدول. لذا فلا بدّ ان ننظر إلى الصراع العربي الإسرائيلي في الماضي والحاضر والمستقبل في ضوء هذه الحقيقة.

وقد تمكّن العدوّ الإسرائيلي من حسم الصراع لصالحه من خلال إدراكه الكامل للعلاقة بين الثورة العلمية والتكنولوجية وبين التفوق العسكري، ووضع الخطط السليمة لبناء قاعدة علمية تكنولوجية تمتلك القدرة على استخدام أدوات الصراع وتطويرها.

ونودّ هنا أن نؤكد أنّ العجز العربي الذي أدى إلى فجوة المائة عام ليس قدراً عربياً نهائياً، وأنّ بإمكان هذه الأمة أن تعدّل ميزان الصراع لصالحها، إذا فهمت حركة العصر وأدركت أبعاد الثورة العلمية المعاصرة وآفاقها. وإذا كان البحث العلمي هو أحد حلبات هذا الصراع، فإنّ أمتنا العربية تملك دون شك أدوات الصراع والتغيير، والتي تتمثل فيما يقرب من أربعين ألف باحث يعملون فيما يزيد عن ٥٠٠ مؤسسة علمية ومركز بحث عربي. ولدينا حوالى ٥٠ جامعة يدرس فيها نحو مليون ونصف المليون طالب. ولنا كذلك ناتج قومي يبلغ حوالى ١٠ مليارات دولار سنوياً. إن تخصيص نسبة ٢ بالمائة من الناتج القومي العربي لأغراض البحث والتنمية سوف يوفر ٥,٦ مليارات دولار سنوياً، تعتمد ميزانية للبحث العلمي ينفقها علماؤنا العرب في مجال البحث والتنمية، وذلك ضمن استراتيجية علمية عربية هادفة. ولا أحسب أني أبالغ حينما أقول إن تحقيق ذلك، وهو أمر يسير وفي متناول أيدينا، سوف يمكّن أمتنا من اللّحاق بركب التقدم العلمي وتجاوز الفجوة العلمية والتكنولوجية في فترة زمنية لا تتجاوز العقد الأخير من هذا القرن. . . وسوف يصبح بإمكان علمائنا أن يحسموا الصراع في هذا المجال نهائياً لصالح أمتنا العربية.

تعقيب

د. أحمد بشارة علي

لا شك أن من أهم أدوات الصراع مع أي عدوّ، مادياً كان أم معنوياً، هو معرفة هذا العدو بالتفصيل المطلوب لتسهيل عملية التغلب عليه. ومما يؤسف له أنّ العرب في صراعهم الحضاري مع العدو الصهيوني تجاهلوا هذا الجانب لفترة طويلة. . . واعتبروا حتى الدراية في لغته (وهي مفتاح التعرف على العدو) من المحظورات. ولعله من المناسب أن أشيد بالدور الذي قامت به حركة المقاومة الفلسطينية ومؤسساتها المختلفة ومفكروها في التغلب على هذه العقدة وتبنيها الدراسات المختلفة للعدو الصهيوني ومن خلال ألسنة حاله المتعددة.

ولعلّ البحث المقدم من د. نزار الريس عن «البحث العلمي في إسرائيل» يساهم في التعرف على جانب هام في الصراع العربي الإسرائيلي. . ألا وهو ما وصل إليه العدو الصهيوني في تسخير العلم والتكنولوجيا في تنمية كيانه وتعضيد جهوده العسكرية والاقتصادية.

فقد قدّم د. الريس بحثاً وافياً شخّص فيه مواطن القوة العلمية الإسرائيلية ونشأتها والأهداف التي تستند إليها. كما استعرض البحث الإحصائيات والمؤشرات المختلفة ليخلص إلى تفوق العدو الإسرائيلي على العرب في تسخير العلم والتكنولوجيا لأغراضه المختلفة. . . وبخاصة الأغراض العسكرية العدوانية. وهي نتيجة قد أقر بها العرب منذ مدة ويدركها العدوّ إدراكاً واعياً. إلا أنّ أهمية البحث ترجع إلى ما يضيفه إلى المكتبة العربية من دراسة وافية لجانب هام من جوانب واقع العدو ومقارنته بالواقع العربي.

إلا أن القارىء لهذا البحث كان يتمنّى أن يجد تحليلاً واضحاً وشافياً للظروف

التي أدّت إلى هـذا التفوق العلمي لإسرائيـل. فقد ذكـر الكاتب ثـلاثة أسبـاب وهي منقولة على لسان أحد أقطاب العلميين الاسرائيليين «الاستاذ برغمان» وهي بإيجاز:

- السبب الأول يرجع إلى كمية الكوادر البشرية المدربة تدريباً علمياً ونوعيتها.

- والثـاني يـرجـع إلى سيـاسـة الإنفـاق السخّي عـلى البحث العلمي والتنميـة التكنولوجية.

- والثـالث يـرجــع إلى وضـوح الأهــداف وصـواب السيــاســات العلميــة ـ التكنولوجيّة.

إلا أنه بتقديرنا هنالك سببان لا يقلان أهمية:

الأول: ناتج عن تلك العلاقة العضوية الحضـارية بـين المجتمع الإسرائيـلي من جانب والمجتمع الغربي الصناعي . . . وبخاصة الـولايات المّتحـدة الامريكيـة. وقد أدت تلك العلاقة إلى الانفتاح الكامل على خـزينة المعـرفة العلميـة المتقدمـة وتسخيرهـا للجهد الإسرائيلي.

والثاني: ناتج عن الامتداد البشري للعلماء الإسرائيليين والغربيـين، مما أدّى إلى تسخير جهود العلماء الغربيين لصالح اسرائيل وتنميتها العلمية.

وإن لم يكن باستطاعتنـا أن ننافس الإسرائيليـين في هذه العـلاقة العضـوية مـع العـالم الغربي، إلا أنّـه بإمكـاننا الاستفـادة من الوجـود العربي العلمي في المجتمعـات الصنـاعية والذي قـدر بأكـثر من ٣٠ ألف عالم ومهنـدس من أصـل عـربي. إلا أن الاستفادة من هذا الكم الهائل لن تتأتى بالنوايا الـطيبة والمشـاعر التقليـدية وتستـوجب دراسة متأنية للامكانيات المتاحة وأدوات الاستفادة منها بشكل عقلاني.

لقد أشار الباحث في نهاية بحثه وبشكل مقتضب إلى السبيل لردم الهـوة العلمية التكنـولوجيـة بين العـرب واسرائيـل. وأحسب انـه لم يـوفق في هـذا المـوضـوع بعـد الاسهاب الكبير في مظاهر التفوق الإسرائيلي، حيث أن أدوات ردم الهـوة المشار إليهـا تحتاج في تقديـري، إلى بحث منفصل أو أبحـاث متخصصة عـديدة لتـوفر للمهتمـين التشخيص الـلازم والعلاج الكـافي، ولا أعتقد أنـه بالإنفـاق المالي وحـده (كما يـوحي الباحث في نهاية بحثه) يمكن تحقيق الهدف الكبير.

وفي الختام أود أن أسجل بعض الملاحظات العـامة عـلى البحث والتي أتمنى على الكاتب تفاديها قبل تحريره النهائي له.

١ ـ رغم تعـدد الجداول والاحصـائيـات المفيـدة في البحث إلا أن الكـاتب أغفـل الإشارة إلى مصادرها.

٢ ـ يتّسم البحث بـالإسهاب في جـوانب يصعب على القـارىء متابعتهـا أو تحديـد أهميتها لموضوع البحث. وأذكر على سبيل المثـال التسلسل التـاريخي لتنظيـات هيئات البحث العلمي في إسرائيل منذ نشأتها.

٣ ـ يفتقر البحث إلى التنسيق والتنظيم والتبويب المفيد.. فعـلى الرغم من طـوله، إلا أنه جاء بشكل سردي دون عناوين فرعية أو تبويب يسهّل التحصيل. وهذه سلبيـة مضاعفة، وبخاصة أنه يعالج البحث العلمي الذي من أهم مقوّماته التنظيم.

٤ ـ هنـالك تكـرار لبعض الاحصائيـات في مواقـع مختلفة من البحث مما أدّى إلى الخطأ في بعض الحالات، كـما أنّ كثافـة الاحصائيـات في جسم البحث تشتت تركيـز القارىء.

٥ ـ إن جميع مصادر البحث تنتهي عند عام ١٩٨١ باستثناء مصدر محلّي واحد لعام ١٩٨٤. وإذا علمنـا بوجـود دراستين هـامتين عن المـوضوع (الأولى للدكتـور زحـلان نشرت عام ١٩٨١ والثانية للاستاذ / سمير جبور عام ١٩٨٢ وكلتـاهما من منشـورات مؤسسة الدراسات الفلسطينيـة).. لاتضح ضرورة تعضيـد الدراسـة الحاليـة بمراجـع حديثة كي تتمم ما بدأته الدراستان المشار إليهما.

وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن الكاتب لم يشر إلى دراسة أ. جبـور المذكـورة رغم تخصصهـا العميق في موضـوع البحث الحـالي واستخـدام د. الـريس لعـدد من مراجعها الأصيلة.

٦ ـ كـما استخدم الكـاتب الشيكل الإسرائيـلي كوحـدة قيـاس للصرف في مـواقـع عديدة. وقد يكون من المفيد ترجمة ذلك إلى إحدى العملات المستقرة (كالدولار) نظراً لتذبذب سعر صرف الشيكل خلال الشهر الواحد ممّا يصعِّب المعادلة. فمثلاً كان سعر الصرف للدولار الواحد في كانون الثاني / يناير ١٩٧٩ حوالى ١٩ شيكـلاً بينما ارتفـع إلى حوالى ١٥٣ شيكلاً في كانون الأول / ديسمبر ١٩٨١.

وأخيراً أتقدم باسمكم جميعاً للدكتور نزار الريس بالشكر والتقديـر لهذا البحث الذي أتمنى أن يجد فيه المهتمون كل مفيد. كما أتقدم بالشكر للمشرفين على هذا المؤتمر الهام لتكريمهم لي بإتاحـة هذه الفـرصة لي، متمنيـاً للجميع كـل خير وتـوفيق، ولأمتنا العربية التقدم والازدهار.

الفصل الثالث عشر

التعليم التكنولوجي وأثره في تحقيق أهداف الكيان الإسرائيلي (*)

د. أنطوان زحلان (**)

التثقيف التكنولوجي هو الوسيلة التي ينقل المجتمع بواسطتها البراعة المهنية إلى قوة بشرية مختارة . وتشكل وسائل تفعيل عمليات النقل هذه مع البراعة المهنية المنقولة أجزاء متكاملة من العملية . وتتكون التكنولوجيا من مجموعة كبيرة جداً من نظم المعرفة الإنسانية . ولكل من هذه النظم بناه التحتية المعلوماتية والتنظيمية الأساسية والفرعية . وفي المجتمعات الصناعية ، ترتبط هذه التكنولوجيات بالنظام التربوي بطريقة دينامية (حركية). وتوافر النظم الأساسية للتثقيف مقدمة فقط للموضوع. وقد استدعت السرعة الكبيرة للتغيير العلمي والتكنولوجي بالضرورة وجود وسائل لنقل المعلومات عن هذه التغيرات إلى المتخصصين . وتعد العلاقات المباشرة بين التكنولوجيين وعملية البحث والتطوير (R and D) عاملاً حاسماً في اكتساب التكنولوجيا وتطويرها وتطبيقها .

وفي هذه الورقة ، سأحاول طرح الموضوع في محيطه الطبيعي ، وإلاّ فإن المرء سيعجز عن إدراك أسلوب عمل التثقيف التكنولوجي في المجتمع الإسرائيلي[1] .

(*) نشر هذا البحث في : المستقبل العربي ، السنة ٨ ، العدد ٨٦ (نيسان / ابريل ١٩٨٦) ، ص ٩٤ .

(**) عضو مجلس امناء مركز دراسات الوحدة العربية وخبير عربي في قضايا العلم والتكنولوجيا .

(١) لقراءة مسهبة ، انظر : سمير جبور ، معد ، العلم والتكنولوجيا في إسرائيل ، ١٩٨٠ - ١٩٨١ ، وهي ترجمات مختارة من مصادر عبرية (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، ١٩٨٢) ؛ معراخوت ، امن اسرائيل في الثمانينات ، ترجمة القسم العبري في مؤسسة الدراسات الفلسطينية (بيروت : مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، ١٩٨٠) ؛ انطوان زحلان : العلم والتكنولوجيا في الصراع العربي الاسرائيلي ، أوراق مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، ١٦ (بيروت : مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، ١٩٨١)، والعلم والتعليم العالي في إسرائيل (بيروت : مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، ١٩٧٠) .

التكنولوجيا والقوة البشرية والديموغرافيا

في سياق بحث السلوك التكنولوجي لإسرائيل ، من المهم أن نبقي في الذاكرة القيود التي يفرضها حجمها الديمغرافي. ففلسطين هي بلد صغير نادر الموارد، والكتلة السكانية الصهيونية صغيرة هي الأخرى (حوالى ٤ ملايين نسمة)، وبالتالي فإن سوقها الداخلية محدودة وكذلك احتياطيّها من القوة البشرية المتخصصة[٢]. ومع أن الموارد المالية المتوافرة للكيان الصهيوني ضخمة جداً، إلاّ أنها لم تكن لتعتبر وافية بالمراد لولا تخصيصها للنمط الفعال الذي سخر العلم والتكنولوجيا ودمجهما في الاقتصاد .

وكثيراً ما يفرض الحجم الصغير للسوق القومي قيوداً مشددة على تطوير المقدرات التكنولوجية القومية . ومن الملاحظ أن إسرائيل تمتلك القدرة على الانتفاع من وسائل التجربة والخطأ ، والتعلم من التجربة ، واستنباط البرامج المتطورة التي تهدف إلى الاستفادة المثلى من المقدرات المحلية والعلاقات الدولية بصورة مطردة . وقد طورت العلاقات الدولية في مجالات العلم والتكنولوجيا بوجه خاص لهذه الغاية . وقد تطورت هذه العلاقات بطريقة تجريبية واعية استجابة للمتطلبات الصهيونية المدروسة .

وليس هناك الكثير من الشك في أن الإنجازات الإسرائيلية في العلم والتكنولوجيا هي حصيلة جهود بينة محسوبة سلفاً . وجدير أن نلاحظ المستوى العالي لتفاني النظام السياسي وعقلانيته . وقد أشركت المعالجات السياسية العلماء والتكنولوجيين في كل القرارات وبصورة شاملة . وتمثل هذه العلاقة التكافلية بين المجتمع والتطور العلمي السمة المميزة للدولة الحديثة . ولا يفسح في المجال لتطور المجتمع بالمعنى الكامل للكلمة إلاّ عندما يكون المجتمع عازماً على التفاعل مع التكنولوجيا عبر مؤسساته القومية . وهذا الموقف من القوة البشرية والمؤسسات القومية هو شرط مسبق لظهور المجتمع العلمي .

والمجتمع الإسرائيلي هو خليط معقد من المجموعات العرقية التي تختلف مواقفها من العقلانية اختلافاً شاسعاً . فالعنصرية تستطيع التعايش مع المجتمع العلمي

(٢) مع أن عدد سكان إسرائيل هو ٤ ملايين نسمة فقط ، فإن نسبة ٥٠ بالمائة تتحدر من اصل أوروبي . ويساهم الإسرائيليون الأوروبيو الأصل بحوالى ٨٥ بالمائة من القوة البشرية العلمية والتكنولوجية في إسرائيل . وهناك ما يقارب ٥٠ بالمائة من هؤلاء المتخصصين المهاجرين (إلى إسرائيل) ممن حصلوا معظم - أو كل - ثقافاتهم العالية في الخارج . وعلى سبيل المثال ، فإن جامعة بن غوريون تضم كلية تحوي نسبة ٥٠ بالمائة من القادمين الجدد (١٥ بالمائة منهم مهاجرون من الاتحاد السوفياتي) . إذن ، وبكلام واضح ، فإن نصف القوة البشرية العلمية الحالية منبثقة عن المجتمع القومي (المحلي) الذي يضم مليوني نسمة ، والنصف الباقي مشتق من الكتلة اليهودية العالمية .

والتكنولوجي . ولدينا العديد من الأمثلة التاريخية . إن طبيعة العلم والتكنولوجيا هي في أن مثل هذه التناقضات لا ينبغي لها بالضرورة أن تؤدي إلى انخفاض في معدل نمو النشاط التكنولوجي . علاوة على ذلك ، تتوافر جميع الأسباب للاعتقاد بأن المجتمع الإسرائيلي موحد في التزامه بدعم برامجه العلمية والتكنولوجية وتعزيزها . ولا ريب في أن تفوقه المتواصل في العلم والتكنولوجيا مقارنة بالوطن العربي كله هو هدف استراتيجي أساسي .

التكنولوجيا والتربية

على المستوى العام ، تلعب السياسات الثقافية التي تمارسها الدولة دوراً مهماً في إعطاء الأهمية للمشروع العلمي والتكنولوجي . وتولي اسرائيل اهتماماً كبيراً للتطوير ونشر صورتها كمجتمع عقلاني قائم على العلم . كما وتولي أهمية عليا للتفوق والإبداع . ويتحقق الكثير من جراء الإنجازات الإسرائيلية واليهودية في العلم والتكنولوجيا : الاعتراف العام ، والاحترام والجوائز . وقد احتل العلماء دائماً بعض أرفع المراكز في الحركة الصهيونية . فحرية التعبير ضمن إطار الصهيونية والمشاركة الديمقراطية في تقاسم القرار السياسي العلمي والتكنولوجي هما عاملان مهمان في تكوين الموقف العام تجاه العلم والتكنولوجيا كركيزة أساسية للمجتمع . وعلى سبيل المثال ، لعب العلماء دوراً حاسماً في إقرار وإعداد البرنامج النووي الإسرائيلي ، وفي برنامج الفضاء والصواريخ ، وفي كل النشاطات الرئيسية المشابهة .

ويدعم النظام التربوي هذه المواقف الإيجابية الواسعة الانتشار من العلوم . ومن أهم ميزات المجتمع العلمي والتكنولوجي الاهتمام الذي يولى للنظم التربوية الأساسية والفرعية معاً . ومع أن الكثير يمكن أن يدرَّس نظرياً ، فإن الأنظمة التربوية الأساسية معروفة بجمودها وقصورها الذاتي . فهي تستهلك الوقت للمبادرة بالبرامج التربوية وتطويرها ، وتكون عملية التربية بطيئة . وتعوض الأنظمة الفرعية عن بطء الأنظمة التقليدية وتوفر الوسائل الروتينية لتنمية الوعي وتأمين التوجيه الواضح والمحدد . ويكرس معظم الوقت الذي ينفق في أعمال الأبحاث للتثقيف الذاتي . ويشتمل كل مشروع بحث وتطوير (R and D) على مفاهيم جديدة ، وتقنيات جديدة واعتياد على الأدبيات الجديدة . وينبغي أن يحصل البحاثة على الوقت والوسائل للنهوض بأعباء التثقيف الذاتي أثناء ملاحقتهم لأهداف البحث .

وتقوم الجامعات والصناعات والقوات المسلحة الإسرائيلية جميعها بالمساهمة على مستويات مختلفة بوسائل التربية الأساسية والفرعية . وهذه المساهمات هي امتداد طبيعي لسياسة اسرائيل في الاعتماد على النفس . وعندما يترجم ذلك في عملية اتخاذ

القرار الاسرائيلي ، فهو يعني أن المؤسسة التكنولوجية والمتخصصة تقف وراء القرارات التقنية ـ سواء أكانت تتعلق بسياسة الحمضيات أم بطائرات الفانتوم . وليس هناك من قائد يستطيع أن يتعاقد من تلقاء نفسه على شراء سلاح أو مصنع بمشورة أجنبية .

مكانة التكنولوجيا في المجتمع

لسوء الحظ ، فقد أصبحنا معتادين خلال البحث في العلم والتكنولوجيا التركيز بإسهاب على أعداد المهندسين والعلماء ، وعلى كلفة العلم والتكنولوجيا . وفي المثال الصهيوني ، كانت العلاقات الأساسية بين الثقافة والاقتصاد والعلم والتكنولوجيا مرسخة بقوة حتى قبل عام ١٩١٨ . ويرجع التطور المطّرد لهذه العلاقات الأساسية إلى حقيقة تولي حاييم وايزمان ، وهو نفسه عالم ، رئاسة الحركة الصهيونية فترة طويلة .

إن العلم والتكنولوجيا نشاطان إنسانيان . وهما لا يستطيعان الازدهار إلا إذا حظيا برعاية قوى ثقافية وسياسية واقتصادية عميقة تعطيهما الأهمية . ولا يمكن شراء العلم والتكنولوجيا ؛ لكن الأموال ضرورية لدعم متابعتهما . ويمكن فقط شراء نتاج هذين النشاطين .

وبما أن البيان الصهيوني يدعو إلى عودة جميع اليهود إلى فلسطين ، فقد بذلت جميع الجهود ـ وما تزال تبذل ـ لاجتذاب العلماء اليهود الذين يعيشون في الشتات (Di-aspora) لـ« العودة » ، والزيارة و/ أو الانتماء إلى شبكة علاقات دولية لدعم العمل العلمي في إسرائيل . ولا يقصر الإسرائيليون علاقاتهم العلمية الدولية على العلماء اليهود ، فهم يسعون أيضاً إلى إقامة اتصالات مباشرة بآخرين .

ولا تستطيع دولة إسرائيل أن تستمر في الوجود دون علمها وتكنولوجيتها . كما أن أية كمية من التبرعات الخارجية ، ومن القوة البشرية المهاجرة أو الأسلحة لم تكن لتجعل وجود إسرائيل ممكناً . ويدرك الاسرائيليون تماماً أن تفوقهم في المنطقة يعتمد على عجز البلدان العربية عن إقامة قاعدة علمية صحيحة .

البنية التحتية التنظيمية والكمية والنوعية

إن العامل الأساسي في العلم والتكنولوجيا هو نوعية وتفوق أهلية الفرد . والمهم هو قدرة العالم والمهندس الفرد إما على اكتشاف معرفة جديدة أو على تطبيق معرفة قائمة بأسلوب فعال ونافع . ويبلغ عدد العلماء والتكنولوجيين المشتركين في البحث والتطوير (R and D) في إسرائيل حوالى ١٢٠٠٠ شخص . وبعبارة متجردة ، فإن هذا العدد ليس كبيراً بوجه خاص . فهو كبير من حيث نسبته إلى عدد السكان ،

وهذه النسبة هي نفسها النسبة المئوية الموازية لها في الولايات المتحدة الامريكية أو في اليابان. ومن المفيد أيضاً أن نلاحظ نوعية وفعالية العلاقات العلمية والتكنولوجية القائمة في إسرائيل، ونوعية وفعالية علاقاتها العلمية والتكنولوجية مع الأسرة العلمية الدولية.

ولا تحدث النشاطات العلمية والتكنولوجية في الفراغ. وينبغي أن توفر (المنظومة) المصفوفة المؤسساتية التالي: التسهيلات؛ الفرص للعمل المنتج؛ المجتمعات المتخصصة المتوازية التي تقدم آليات للعلاقات المؤسساتية ـ الداخلية التقنية إضافة إلى الصيانة الجماعية المتوازية للمقاييس، والميدان المعد لخلق الإشادات لسياسات الأبحاث الفردية والجماعية؛ والعلاقات التقنية ـ الاقتصادية والتقنية ـ الدفاعية الفاعلة الضرورية لتأليف السياسات التنموية والصناعية والأمنية.

ويعتمد أداء العالم أو التكنولوجي على كفاءته الشخصية وتحفزه والمساعدة الكلية للبيئة. ولهذه الاسباب، قامت الحركة الصهيونية في فلسطين باستثمارات كبيرة جداً في هذه العلاقات.

التثقيف التكنولوجي

أبرزت النسبة المرتفعة للتغيرات في المهارات والحرف في مجتمع تكنولوجي ضرورة تطوير تنوع كبير من البرامج التثقيفية. إضافة إلى البرامج «الأكاديمية» العادية في النظام المدرسي الثانوي، هناك أربع قنوات إسرائيلية أخرى: المدارس الثانوية المهنية؛ المدارس الصناعية؛ المدارس الحرفية؛ والدورات التدريبية القصيرة. ويكاد التثقيف الثانوي المهني يجتذب نصف طلاب المدارس الثانوية. وتتميز هذه المدارس بشروط قبول قاسية مقارنة بالقنوات الثلاث الأخرى. ويخصص نصف المدة التدريسية للدراسات العامة ونصفها الآخر للعمل التطبيقي. وتدار المدارس الصناعية بالتعاون مع عدد كبير من أصحاب العمل الذين يوظفون القوة العاملة الحاذقة. وتجمع هذه المدارس بين التدريب في المدارس الثانوية المهنية والتدريب داخل المشروع في برنامج تتراوح مدته بين ثلاث إلى أربع سنوات. وتأتي الدراسة الحرفية بعد المدرسة الابتدائية، ومدة الدراسة في أغلب المدارس الحرفية هي ثلاث سنوات. وهكذا، يعمل اليافعون مدة خمسة أيام أسبوعياً مع أصحاب العمل ويحضرون إلى المدرسة يوماً واحداً في الأسبوع. وتعد وزارة العمل الدورات التدريبية القصيرة. والسمة المشتركة للمتدربين في هذه الدورات هي أنهم يعانون مشاكل شخصية. وتعد معظم الدورات تحضيراً للتوظيف في الجيش، وهي تدوم عادة عاماً واحداً.

وبإمكان الطلبة أيضاً أن يتابعوا الدراسة الثانـوية العـادية إلى الجـامعة . وهنـاك سبع مؤسسات للتعليم العـالي تتباين تبـايناً كبيـراً في حجمها ووظيفتهـا . وكان عـدد المدرجين على لوائحها يتزايد بنسبة ٣ بالمائـة تقريبـاً سنوياً منذ عـام ١٩٧٥ . وقد بلغ عددهم ٥٠٧٠٠ بين عامي ١٩٧٦ / ١٩٧٧ و٥٩٠٠٠ بين عامي ١٩٨٠ / ١٩٨١ .

وكانت إسرائيل تطور سلسلة واسعة من التكنولوجيات . فقد حولت الصناعات التقليدية بطريقة منظمة عبر تطبيق العلم . وبسبب سياسات الـدولة هـذه ، فإن رسم خطوط مصطنعة بين العلم والتكنولوجيا في النظام التعليمي العـالي أمر لا معنى لـه . و« الطلاب » الرئيسيون لمدى الحيـاة في المجتمع العلمي هم العلماء أنفسهم . والتعليم الجامعي ليس غير امتداد لجهود البروفيسور التعليمية . وسوف أذكر القليل من ميزات أو خصـائص بعض هذه المؤسسـات لتـوضيـح طبيعـة العـلاقـات بـين التكنـولـوجيـا والتعليم .

وتركز الجامعة العبرية في القدس على العلوم الطبية والبيولوجية والزراعة والعلوم الأسـاسية . ويتـابع ثلث الـطلاب تقريبـاً برامـج دراسات عليـا . وبين عـامي ١٩٨٠ و١٩٨١ شارك مدرسو الجامعة العبريـة في القدس في ٢٥٠٠ مشـروع أبحاث ونشـرت نتائج أبحاثهم في ١٤٠٠ دورية دولية علمية وأكاديمية .

ويضم معهد وايزمان للعلوم ، وهو معهد للدراسات العليا ، ٥٥٠ طالباً فقط . وتنحصـر جميع بـرامجه في العلوم الأسـاسية ، وكثير منها اليـوم في طليعة التكنـولوجيـا الحديثة : علوم الوراثة ، الهندسة البيولوجية ، والمعلوماتية وعلم الكومبيـوتر . وهنـاك برامج أخرى تشمل الإلكترونيات الطبية ، والصيـدلة ، وعلم طبيعـة الأرض ، وعلم الفيروسات ، والمركبات الكيميائية .

أُسست جـامعـة بن غـوريـون في النقب عـام ١٩٦٩ ؛ وضمت حـوالى ٥٠٠٠ طالب عام ١٩٨٣ . ونظراً لموقعهـا ومهمتها ذات التـوجه الصحـراوي ، شرعت هـذه المؤسسـة في سلسلة واسعة من بـرامج التعليم والأبحـاث ذات العلاقـة التكنولـوجيـة المباشرة بالنقب . وهي تقوم ببرامج أبحـاث حول : البيـوت الزجـاجية (الـدفيئات) لتقليص استهلاك الطاقة غير القـابلة للتجديـد ؛ استخدام المياه الرسـوبية الجـوفية في الزراعة ؛ الطاقة الحرارية الطبيعية في الزراعة ؛ تقليص مدة تفقيس الدواجن في مناخ النقب ؛ التـطوير النـاجـح لـزراعـة الفستق الحلبي التي تعـد بـأن تكـون « حمضيـات النقب » ، انتـاج القطن عـلى مستوى تجـاري بـاستخـدام المياه الـرسـوبيـة ؛ زراعـة الطحالب ؛ ومسـاندة إدخـال الهندسـة البيولـوجية والتصنيـع بمساعـدة الكومبيـوتر إلى الكيبوتزات الإسرائيلية (التعاونيات الزراعية في اسرائيل) .

تطور السياسات الإسرائيلية تجاه العلم والتكنولوجيا

التكنولوجيا هي المقدرة على تطبيق البراعة العلمية لأهداف مفيدة . وكلمة مفيدة يمكن أن تنسحب على الأهداف العسكرية والاقتصادية والاجتماعية على السواء . والنظام السياسي هو الذي يحدد المنفعة . وفي إطار هذا التعبير يصبح التعليم أداة أساسية في نقل التكنولوجيا إلى القوة العاملة . وينبغي أن تترجم هذه الحقيقة بالطبع إلى علاقات عملية ، لأن الخطر يكمن دائماً في عزل النظام التربوي عن عملية تطبيق العلم والتكنولوجيا . ولتجنب هذا الخطر ، طورت أنظمة من العلاقات لتركيز عملية التدريب والتعليم على هذه التكنولوجيات ذات الصلة المباشرة بالمجتمع .

وتعكس هذه المواقف السياسات الإسرائيلية الرسمية وغير الرسمية تجاه التكنولوجيا . وخلال القرن الماضي ، تنامت العلاقات والتنظيمات المؤسساتية وفقاً لكل من العرض والطلب . ويستطيع المرء أن يميز ثلاث مراحل لتطور السياسات الإسرائيلية : الفترة حتى عام ١٩٤٨ ، والفترة ما بين ١٩٤٨ وحتى ١٩٦٧ ، والفترة من عام ١٩٦٧ وحتى وقتنا الراهن .

خلال المرحلة العثمانية ، ركزت الحركة الصهيونية على « العودة إلى الأرض » وبالتالي كان هناك الكثير من الاهتمام بإقامة المستوطنات الزراعية . وجاء الصهاينة المهاجرون عموماً من جذور أوروبية متمدنة واحتاجوا الكثير من التدريب والمشورة التقنية في العلوم الزراعية . وترسخت علاقة قوية بين البحث والتطوير (R and D) والقطاع الزراعي وتكثفت مع الزمن .

وكانت العلوم الطبية الحقل الثاني للتطور المحلي المبكر . وكان عدد المهاجرين من أطباء وجراحين مرتفعاً جداً لدرجة أن إسرائيل لم تكن بحاجة لمدرسة طبية حتى الآونة الأخيرة . ونفذت أبحاث مطولة في مختلف العلوم الطبية . وحتى عام ١٩٤٨ ، كانت جميع حقول النشاط العلمي الأخرى قائمة على نطاق ضيق . وكان كل من العلوم الطبية والعلوم الزراعية فرعين تقليديين من الفروع العلمية الأكاديمية ، وقد لعبت المؤسسات الإسرائيلية دوراً جوهرياً في القطاعين معاً . ونجاح إسرائيل في الإنتاج الزراعي وطيد وثابت . وخلال هذه الفترة ، أقيمت ثلاث مؤسسات رئيسية : الجامعة العبرية في القدس عام ١٩٢٥ (وضع حجر الأساس عام ١٩١٨) ؛ معهد التكنولوجيا في حيفا (١٩٢٥) ؛ ومعهد وايزمان في رحبوت (١٩٣٤) .

وخلال المرحلة الثانية ، بين عامي ١٩٤٨ و١٩٦٧ ، جرى توسع سريع في مجال نشاطات المؤسسات القائمة . وأقيمت مؤسستان إضافيتان : جامعة تل أبيب

(١٩٥٤)؛ وجامعة بار ـ إيلان (١٩٥٥) . ومع أواسط الستينات ، كان العدد الكلي للملتحقين بالجامعات الإسرائيلية قد بلغ ٢٧٠٠٠ طالب .

وأثناء هذه الفترة ، توسعت الأبحاث في العلوم الأساسية بحرية وبدأت برامج البحث والتطوير (R and D) العسكرية . وبدأ برنامج وزارة الدفاع للأسلحة النووية يأخذ أبعاده عام ١٩٤٨ . وانطلقت التطورات في الهندسة الميكانيكية والإلكترونيات ، وعلوم الكومبيوتر ذات العلاقة بالأهداف الصناعية والعسكرية خلال هذه الفترة أيضاً .

وكانت أهداف العسكر هي : ضمان الخيارات بعدد من التكنولوجيات الاستراتيجية ؛ وإشراك القدرات التكنولوجية الفعالة في التخطيط العسكري ؛ ودمج التدريب التكنولوجي في المؤسسة العسكرية لإتاحة الاستفادة الكاملة والكفوءة من الأجهزة والمعدات . على سبيل المثال ، كانت الاستخبارات في تفكير العدو وتخطيطه على الدوام ضرورة أولية للتخطيط العسكري الناجح . وطورت مؤسسة الاستخبارات الإسرائيلية نظاماً لإدارة المعلومات يعمل بالكومبيوتر للتعامل مع وفرة المعلومات التي تجمع بطريقة روتينية بواسطة الإلكترونيات وغيرها من تقنيات الاستخبارات التقليدية . وقد بسط إدخال الكومبيوتر والإلكترونيات هذه العمليات . وبالطبع ، فإن لكل من هذه الأهداف المتباينة والمكملة واحدها للآخر مدلولاته وانعكاساته في ما يتعلق بالسياسات التربوية . وعلى سبيل المثال ، فإن إحدى أولى مهمات برنامج الأسلحة النووية كانت اختيار وإيفاد ستة علماء إسرائيليين شباب ممن ينتظر لهم مستقبل مرموق للدراسة في الخارج تحت إشراف أفضل الرجال المتخصصين .

وخلال هذه الفترة ، كان البحث الاكاديمي يمول بغزارة من أموال الهبات الأمريكية والألمانية . وكانت نسبة ٤٠ بالمائة تقريبا من أوراق البحوث المنشورة أثناء هذه الفترة حصيلة دعم الأبحاث الخارجي . وساهمت التبرعات اليهودية في تطوير التسهيلات الضرورية لمساندة هذا النشاط . ومع أواسط الستينات ، حين خفضت مخصصات الولايات المتحدة الامريكية المالية لدعم الأبحاث في الخارج، كانت إسرائيل قد أنشأت بنية تحتية علمية وتكنولوجية مثيرة للإعجاب. وكانت مرتبتها السادسة عشرة بين دول العالم في حجم انتاج الأبحاث. وكان لديها من العلماء الناشرين أكثر مما لدى أمريكا اللاتينية كلها، وأكثر مما لدى افريقيا كلها بنسبة ٥٠ بالمائة. ونشر العلماء والتكنولوجيون الإسرائيليون ثلاثة أضعاف ما نشره جميع البحاثة في الوطن العربي. وكانت القدس، أضخم مدن إسرائيل العلمية، تماثل في حجمها

روما، ومانشستر، وفيينا، أو أدنبره. وكان في حيفا علماء ناشرون أكثر مما في المكسيك أو في اليونان.

ومع حلول عام ١٩٦٧ ، كان العلم والتكنولوجيا في إسرائيل قد ارتقيا منزلة ومستوى وتجربة . كما كانا قد ارتبطا بمتانة بمعظم القطاعات الإقتصادية ، وكذلك الأمر بالعسكرية . وكانت علاقات العلماء والتكنولوجيين الإسرائيليين واسعة دولياً . لكن العلم والتكنولوجيا لم يكونا قد نظما مؤسساتياً بعد ، ولكن إلى حد كان يمكن إدارتهما سياسياً بفعالية . وهذا ما يصل بنا إلى المرحلة الثالثة والحالية لتطور السياسة العلمية .

فمع أواسط الستينات ، كان من الواضح للقادة الإسرائيليين أن القدرات العلمية لم تكن مسخرة كما يجب من قبل الاقتصاد لكي تتاح ترجمتها إلى صادرات يمكن تسويقها . علاوة على ذلك ، فإن الصادرات الرئيسية لإسرائيل كانت ما تزال الحمضيات ، والمنسوجات ، والألماس . وقد تعرضت السلعتان الأولتان من هذه الصادرات لمنافسة من منتجين بكلفة أدنى . ولضمان العرض المتواصل للمنتجات القابلة للتصدير ، كانت زيادة المحتوى التكنولوجي أو العلمي ضرورية إما في الإنتاج أو في وسائل الإنتاج . وجرى تشكيل لجنة كاتشالسكي لتنظيم وإدارة الأبحاث الحكومية لكي تستعرض الإصلاحات التي كانت ضرورية . وكانت توصيات اللجنة هي : استحداث وظائف كبار العلماء في الوزارات (كوزارة التجارة والصناعة مثلاً) بهدف تنسيق نشاط الأبحاث وإنعاشه ؛ إعادة تنظيم معهد الأبحاث الحكومي في ثلاثة مراجع يرأس كل منها كبير العلماء في وزارات الزراعة ، التجارة والصناعة ، والتطوير ؛ إعادة تنظيم المجلس القومي للأبحاث والتطوير ليخطط السياسة العلمية القومية ويتعامل مع القوة البشرية العلمية وينسق نشاطات كبار العلماء ، لكن التوصية الأخيرة لم تنفذ .

ومن أهم وأبرز نتائج التوصية الأولى تأسيس صندوق وزارة التجارة والصناعة للأبحاث الصناعية . وقد أمن هذا الصندوق تغطية بنسبة ٥٠ بالمائة لجميع مشاريع الأبحاث التي نالت الموافقة . وكان الهدف النهائي للسياسة التكنولوجية الجديدة هو زيادة الصادرات . وكانت طريقة عمل الصندوق بالتالي هي توفير ٥٠ بالمائة من نفقات البحث والتطوير (R and D) للمؤسسات الصناعية التي كانت راغبة في تحمل مخاطر السوق .

وكما سأبين ، فقد كان للصندوق تأثير مذهل في زيادة صادرات المنتجات الصناعية .

دور العلم والتكنولوجيا في دعم اقتصاد إسرائيل وقدراتها العسكرية

من الواضح تماماً أن العلم والتكنولوجيا لعبا دوراً حاسماً في تأسيس إسرائيل ونموها وتفوقها . وقد تكون الإشارة مجدية هنا إلى بعض المظاهر لتوضيح وظيفة التثقيف التكنولوجي في هذه العملية . ولذلك ، سوف أقدم أمثلة قليلة من قطاعات مختلفة للتركيز على بعض النقاط ذات الصلة بالموضوع .

الزراعة

كانت الزراعة واحدة من الحقول الرئيسية لتطبيق العلم والتكنولوجيا الإسرائيليين . ويشمل النشاط الزراعي المياه والتربة والنباتات والحيوانات والتسويق وتصنيع الأغذية . ويشكل التثقيف والتدريب بوسائل متعددة ـ من البحث والتطوير (R and D) إلى التوسيع إلى البحث الأكاديمي ـ جانباً محورياً في الزراعة المعاصرة . وفي مثال إسرائيل ، كان هنالك مستوى مرتفع من تنوع الإنتاج وكذلك في تحسين التقنيات الزراعية . وكانت الصادرات تخضع لرقابة صارمة على النوعية .

وتشتري السوق (الأوروبية) المشتركة حالياً ٦٥ بالمائة من منتجات إسرائيل الطازجة . وبلغ مردود مبيعات الحمضيات عام ١٩٨٤ حوالى ١٢٠ مليون دولار ، واحتلت المركز الثاني مبيعات الزهور التي حققت ٧٠ مليون دولار ، وجاءت الأفوكاتو (ثمر شبيه بالإجاص وهو أحد المحاصيل الجديدة في إسرائيل) في المرتبة الثالثة محققة مبيعات بقيمة ٥٥ مليون دولار . لكن عضوية اسبانيا والبرتغال المرتقبة في السوق الأوروبية المشتركة ، تهدد بسيطرة منتجاتها على قسم كبير من السوق الذي يحتله الإسرائيليون حالياً . وقد حملت المنافسة المتزايدة في تسويق الحمضيات المزارعين الإسرائيليين على اعتماد أنواع جديدة من المحاصيل الزراعية . وتشمل عملية التنويع زراعة البرسيمون Persimmon (شجر ذو ثمر لونه أصفر) والكيوي ، والكرمة ، والقطن ، والشمام ، والذرة ، والخس وغيرها من الثمار شبه المدارية . وهناك مشاريع جارية لإدخال اشجار الفستق الحلبي .

وقد أدخل تكنولوجيو إسرائيل سلسلة واسعة من التقنيات الجديدة التي تغطي جميع أشكال النشاط الزراعي . ومن الأمثلة القليلة : أنظمة الري التي تعمل بالكومبيوتر ؛ وتركيب الكيماويات والأسمدة للحصول على الحد الأقصى من غلال الأرض ؛ وجمع البيوض ، والتسويق والفرز . وينبغي الحصول على كل من هذه التقنيات ومن ثم نقلها إلى القوة العاملة عبر القنوات التثقيفية الملائمة . وهكذا كان

لدى إسرائيل ميزان تجاري وزراعي إيجابي بلغ فائضه ٤٠٠ مليون دولار عام ١٩٨٤ . وكانت منزلة الأغذية المصنعة مهمة أيضاً ، وحققت ٣٤٠ مليون دولار عام ١٩٨٣ .

الصناعة

بين عامي ١٩٥٠ و١٩٨٠ ، ازدادت المنتجات الصناعية الحقيقية بنسبة بلغ متوسطها ٧,٨ بالمائة وبلغ معدل النمو في العمالة (حركة التشغيل) ٤,٣ بالمائة . وتعدى الحجم الكلي للعمالة الصناعية ٣٠٠٠٠٠ نسمة مع حلول ١٩٨٠ . وازدادت الأصول الرأسمالية في جميع الصناعات بمعدل ١٠ بالمائة سنوياً ، في حين ازدادت الأصول الرأسمالية للعامل بنسبة ٥,٥ بالمائة . وبلغ متوسط الزيادة السنوية في الإنتاجية ٢ بالمائة . وكانت حصة صناعة الألماس من الإجمالي حوالى ٢٥ بالمائة . وشملت البقية صناعات : المعادن ، الإلكترونيات ، الكيماويات والبلاستيك ، المنسوجات ، الأغذية ، والصناعات الخفيفة . وفي عام ١٩٨٠ ، شكلت الصناعة حوالى ٩٠ بالمائة من إجمالي الصادرات السلعية (الصافية) و٤٧ بالمائة من إجمالي صادرات السلع والخدمات .

وكانت صادرات المنسوجات تزداد أهمية ؛ فقد شكلت ١٠ بالمائة من الصادرات الصناعية والإنتاج الصناعي (باستثناء الألماس) . وقد استخدمت شركة « بولغات » وحدها ٦٠٠٠ عامل وصدرت ما تزيد قيمته عن ٥٠ مليون دولار من المنتجات عام ١٩٨١ . وكان نصيب مخازن « مارك وسبنسر » (Mark's and Spencer's) في المملكة المتحدة حوالى ٤٥ بالمائة من صادراتها . وكانت صناعة المنسوجات الإسرائيلية تحسن قدرتها على المنافسة برفع مستوى حداثة التقنيات المستخدمة . ويخضع العمال للتدريب الملائم على المعدات الجديدة لتحسين الإنتاجية .

لكن التوسع الصناعي الرئيسي كان يرتبط بالسياسات التكنولوجية لما بعد ١٩٦٧ والتي بحثت سابقاً . ويوضح الجدول رقم (١) أرقام الصادرات الإجمالية من الصناعات المحدثة تكنولوجياً للفترة ما بين عام ١٩٦٩ و١٩٨٠ . ولسوء الحظ فإن هذه الأرقام هي بالأسعار الجارية . وقد بلغت الزيادة ١٤ ضعفاً بالأسعار الجارية ، لكنها بالطبع ستكون أقل بكثير بالأسعار الثابتة (ربما بثلاثة أو أربعة أضعاف) . وحتى ولو كانت زيادة بثلاثة أضعاف في مثل هذه الفترة القصيرة ، فهي زيادة مهمة . وقد ارتفعت الصادرات الصناعية إلى ٤ مليارات دولار من أصل إجمالي الإنتاج الصناعي الذي بلغ حوالى ١٨,٥ مليار دولار عام ١٩٨٣ . وشكلت مصنوعات الألماس ٢٥ بالمائة من الصادرات .

جدول رقم (١)
نمو الدعم الحكومي للبحث والتطوير في الصناعة
(ملايين الدولارات بالاسعار الجارية)

السنة	البحث والتطوير الهبات المقدمة للصناعة من وزارة التجارة والصناعة	الصادرات الناتجة عن الهبات للأبحاث والتطوير	إجمالي الصادرات من الصناعات المحدثة تكنولوجياً
١٩٦٧	١,٢	١,٦	-
١٩٦٨	١,٥	٣,٧	-
١٩٦٩	٢,٥	٥,٩	-
١٩٧٠	٣,٠	٨,٠	١٥٨
١٩٧١	٣,٥	١٠,٢	١٩٦
١٩٧٢	٣,٧	٢٠,٨	٢٢٠
١٩٧٣	٥,٤	١٠٠,٩	٢٦٦
١٩٧٤	٩,٠	٢٣٣,٤	٤٧٨
١٩٧٥	١٠,٠	٢٨٩,٩	٥٣٠
١٩٧٦	٢٠,٠	٢٨٣,٦	٧٥٦
١٩٧٧	٢٥,٢	٤١٦,٣	٩٨٥
١٩٧٨	٢٧,٠	٥٥٠,٠	١٢٨٤
١٩٧٩	٣٢,٠	٧٥٠,٠	١٦٨٠
١٩٨٠	-	-	٢١٤٣
١٩٨١	-	١٠٠٠,٠	-
١٩٨٢	٦٠,٠	١٤٠٠,٠	-

المصـدر: احتسبـت من: Office of the Chief Scientist, Ministry of Commerce and Industry, *Industrial R and D* (Jerusalem: The Ministry, 1976); N. Guttentag, «The Effect of R and D on the Structure of Industry, Part 1: R and D in Israeli Industry: Inputs and Outputs,» (1981); Central Bureau of Statistics, *Statistical Abstract of Israel* (Jerusalem: The Bureau, [n.d.]), (several issues), and Bank of Israel, *Annual Reports* (Jerusalem: The Bank, [n.d.]), (several issues).

مبني على: Morris Teubal, «Neutrality in Science Policy: The Promotion of Sophisticated Industrial Technology in Israel,» *Minerva*, no.21 (1983), pp.172-197.

وقد ترافق التوسع في الإنتاج مع إعـادة تنظيم الهيكليـة الصناعيـة . فانخفضت حصة المنسوجات والملابس ، على سبيل المثال ، من ٢٥ بالمائة من الإجمالي عام ١٩٧٠

إلى ١٠ بالمائة عام ١٩٨٣ . وتطلبت هذه التطورات نشاطات جوهرية في التدريب . لكن الناحية الأكثر جدارة ، بالإهتمام في هذه العملية ربما هي مسألة التثقيف على مستوى المنظمين . فالمؤسسة الناجحة التي تضم عدداً كبيراً من المشاريع الصغيرة ذات القاعدة العلمية تعتمد على منظمين سريعي البديهة . وينبغي للمشروع التجاري أن يكون ذا كفاية تقنياً واقتصادياً . ويعتمد النجاح التجاري في الابتكار على إدراك حاجة السوق ومتطلبات التسويق للمنتجات الجديدة لأخذها بعين الاعتبار . وفي المجتمعات الصناعية ، يقدم القطاع العام خدمات واسعة في نقل المعلومات والخبرات إلى المنظمين البارزين . وما أن يحدد مجتمع ما الأهمية القومية لهذه النشاطات ، حتى يستدعي الأمر إعداد أجهزة الدعم لرعاية أعمال المنظمين . ويبحث أ. شاليف الصعوبات التي تواجهها التنمية الصناعية في إسرائيل من ناحية علاقتها بـ« البنية التنظيمية » لهذه المؤسسات .

وقد بلغ متوسط عدد العمال في المشاريع والمشاغل الصناعية التي تستخدم أكثر من خمسة عمال ٢٢ عام ١٩٥٥ وبلغ ٤١ عام ١٩٧٨ . وهذه المؤسسات صغيرة الحجم ، وفي رأي شاليف أن الحالة تزداد سوءاً « لفقدان القدرة التنظيمية المناسبة ذات الثقافة الملائمة والمهارة والتجربة أو الخبرة . . . »[٣] . ويذهب شاليف إلى القول بأن إحدى المساهمات الأكثر أهمية من جانب الحكومة كانت « توسيع وتحسين شبكات التدريب المهني والتكنولوجي والمساعدة المتزايدة للتكامل مع السوق الخارجية ، حتى ولو كان ذلك يستدعي الحاجة لإعادة تدريب قسم من القوة البشرية ضمن مصانعها »[٤] .

العسكر

تستدعي الشؤون الحربية الحديثة فترات طويلة من الإعداد ، وفترات قصيرة من الصدام الفعلي . ويتطلب التحضير للحرب جهوداً متواصلة في اتجاهات متعددة ، كلها معتمدة على التكنولوجيا . وبعضها : جمع الاستخبارات ؛ تطوير واختبار أنظمة التسلح المكيفة مع الشروط الميدانية ؛ مراقبة وتقويم تدريب جيوش العدو ؛ تطوير التكتيكات والاستراتيجيات المناسبة للأسلحة الجديدة ؛ التدريب على استخدام وصيانة أنظمة التسلح . وكل أشكال العمليات هذه تستدعي تكثيف التدريب والتعليم ، وتتطلب قدرات قوية لإجراء الأبحاث والتخطيط التربوي . إن هدف الاستراتيجيين العسكريين الناجحين هو إلحاق الهزيمة بالعدو وشل قدرته على المقاومة .

---

(٣) A. Shaliv, *Industry in Israel,* Ministry of Industry and Trade (Jerusalem: Centre of Industrial Planning, 1981), p.25.

(٤) المصدر نفسه ، ص ٣٥ .

وتعد الحرب النفسية الأداة الأساسية في مساندة الصدام العسكري المباشر . والمقدرة على الربط الفعال بين الحربين هي حصيلة عمل شخص تقني مثقف . ولسوء الحظ ، فإن وزارات الدفاع العربية لم تنشر البتة معلومات مفصلة لا عن النشاطات الجاسوسية الإسرائيلية ونشاطات الحرب النفسية الإسرائيلية ، ولا عن القتال الفعلي .

ففي عام ١٩٦٧ على سبيل المثال ، قصفت الطائرات الإسرائيلية مطاراً عسكرياً عربياً . وأثناء القصف ، دمرت الطائرات اختيارياً صهاريج التخزين التي كانت تحتوي الوقود فقط . وكان ضابط القيادة العربي قد جمع امدادات الوقود في عدد قليل من الخزانات ظناً منه بأنه بهذا الأسلوب ، ستكون هناك فرصة احصائية لبقاء بعض الوقود بعد القصف . لكن الاسرائيليين يجب أن يكونوا قد استخدموا الأشعة تحت الحمراء في التصوير وتعرفوا بالطريقة الحرارية على الخزانات الملأى من الفارغة . ولم يكن باستطاعة ضابط القيادة العربي ، الذي يفتقر إلى الثقافة الأساسية في تقنيات الحرب المعاصرة ، أن يتحسب لمثل هذا الاحتمال . وبالرغم من أن الإسرائيليين كانوا يستطيعون تدمير الخزانات كلها ، إلاّ أنهم اختاروا الملأى منها فقط : إذ كان الهدف التأثير النفسي على الضابط. فإرادة المقاومة يمكن أن تشل ما أن يقتنع الضباط عملياتياً بأنهم متخلفون في أنظمة التسلح والمهارة .

ومن ناحية أخرى ، كانت القوات المسلحة الإسرائيلية مطمئنة في اعتقادها بأنها جزء من مجتمع استطاع تصميم وتصنيع وتطوير وصيانة وتشغيل جميع انظمة التسلح التي كانت تستخدمها . وقد دمر هذا الشعور بالثقة بالنفس مؤقتاً عندما حققت الأسلحة العربية تقارباً متكافئاً خلال حرب عام ١٩٧٣ .

مدى احتياجات اسرائيل للتثقيف التكنولوجي

لدى إسرائيل حاجة حقيقية غير محدودة للتثقيف التكنولوجي . ففي المقام الأول ، أعطي العلم والتكنولوجيا منزلة رفيعة في الايديولوجية الصهيونية والسياسة العامة . وثانيا ، كما ذكر آنفاً في مقدمة هذا البحث ، لا يزال غير الأوروبي خارج النظام . وخلال الجيل اللاحق ، سيضاعف دمجه في النظام الحاجة إلى التثقيف التكنولوجي . وثالثاً ، كانت القوات المسلحة الإسرائيلية تعاني من نقص القوة البشرية . وجرى التقدم في إدخال النساء إلى القوات المسلحة . ويعوض نقص القوة البشرية بإنتاجية أعلى عن طريق استخدام أجهزة الكومبيوتر والروبوت (الذراع الآلي أو الإنسان الآلي) .

ويدين الإسرائيليون بالولاء لمفهومين استراتيجيين :

١ ـ استخدام التكنولوجيا مضاعفاً للقوة للإبقاء على تفوقهم المقارن .

٢ ـ التوسيع السريع للنشاط الاقتصادي القائم على العلم في الزراعة والصناعة والاستخبارات والإعلام وأنظمة التسلح .

ويدعو المفهومان معاً للتركيز على التعليم والتكنولوجيا .

وتتوافر جميع الدلائل على أن الإسرائيليين سوف يمضون في تحسين قاعدتهم العلمية والتكنولوجية . وأصولهم (موجوداتهم) الرئيسية هي التعلم من الممارسة ، والمثابرة ، وتنويع الجهود ، والدعم الثابت العام والخاص لإيجاد نظام متين للتعليم العالي . وبرغم جميع هذه الجهود ، منيت التنمية الإسرائيلية بنكسات عديدة ، فهي تعاني شوائب خطيره كما ترزح تحت كثير من القيود.

الفصل الرابع عشر

التربية والتنشئة في الكيبوتز

د. باسم سرحان(*)

١ ـ هدف البحث

يهدف بحثنا هذا إلى التعرف على خصائص التجربة التربوية في الكيبوتز الصهيوني (المستوطنة الزراعية الجماعية) وهي تجربة خاصة وفريدة في نوعها. ويتطرّق البحث إلى أهداف حركة الاستيطان الجماعي (الكيبوتزات) في فلسطين، وإلى الأسس الفلسفية والسياسية التي قامت عليها هذه المستوطنات. ويستعرض البحث التربية الخاصة التي وضعت لتخدم الأهداف الخاصة لحركة الاستيطان الصهيوني في فلسطين. ويناقش البحث دور الكيبوتز في المجتمع الأكبر ومدى نجاح هذه المؤسسة في تحقيق الأهداف التي قامت لأجلها. وينتهي البحث إلى تقويم عام لمجمل التجربة التربوية في الكيبوتز ولإسهامها في خدمة المجتمع الصهيوني الاستيطاني ككل.

٢ ـ التنظيم الاجتماعي ـ الاقتصادي للكيبوتز

يمكن وصف الكيبوتز من زاوية المكان ومن زاوية البنية الاجتماعية. فمن حيث المكان يشكل الكيبوتز قرية زراعية يراوح عدد سكانها بين بضع عشرات وبضع مئات. فطبقاً لبعض المصادر يتراوح عدد سكان الكيبوتز الواحد من ٣٠ إلى ١٥٠٠ شخص(١) وطبقاً لمصادر أخرى يراوح بين ٢٠٠ إلى ١٠٠٠ شخص(٢). ولكن يبدو أن هناك

(*) قسم الإجتماع ـ جامعة الكويت.

(١) Ernest Krausz, ed., *The Sociology of the Kibbutz* (London: Transaction Books, 1983), p. 113.

(٢) A.I. Rabin, *Growing up in the Kibbutz* (New York: Springer Publishing Company, Inc., 1965) p.5.

اتفاقاً بين الدارسين على أن معدل سكان الكيبوتز الواحد هو ٢٠٠ شخص.

وتعود ملكية الأرض التي تقام عليها الكيبوتزات للصندوق القومي اليهودي (التابع للوكالة اليهودية) والذي يقوم بتأجيرها للمستوطنين بعقود طويلة الأجل لقاء إيجار رمزي. ويعمل سكّان الكيبوتز أساساً في الزراعة. وتعتبر ملكية أدوات الإنتاج الزراعي والأبنية السكنية والمدرسية وجميع الموجودات الأخرى ملكية جماعية للكيبوتز. ولا يمتلك أعضاء الكيبوتز سوى بعض الحاجات الشخصية البسيطة كأجهزة الراديو ولعب الأطفال والدراجات الهوائية. ويتم تنظيم العمل وتسويق الانتاج الزراعي مركزياً بواسطة لجان ومدراء يتم انتخابهم من قبل الجمعية العمومية للكيبوتز والتي تضم كل اعضائه. يتم استبدال المدراء واللجان كل سنتين أو كل ثلاث سنوات خوفاً من نشوء جهاز إداري بيروقراطي، وخوفاً من بروز قيادة متسلّطة لها مصالح ذاتية. وتم إلغاء التعامل بالنقود في الكيبوتز وبالتالي إزالة أي حافز أو فرصة للربح الخاص.

ويعمل جميع الراشدين من سكان الكيبوتز من الذكور والإناث ستة أيام أسبوعياً بدوام يومي مدته ٩ ساعات. أما الشباب الصغار فيطلب منهم العمل من ساعة إلى ثلاث ساعات يومياً حسب سنّهم. ويعود دخل الكيبوتز للجماعة ككل، ويتم توفير حاجات الأفراد على أساس من المساواة ويتمّ تخصيص غرف أو شقق صغيرة طبقاً للحالة المدنيّة لأعضاء الكيبوتز. وحتى وجبات الطعام تقدم جماعياً ثلاث مرات يومياً في قاعة الطعام المركزية والتي تستخدم أيضاً كمركز لجميع النشاطات والاجتماعات. ويضمّ الكيبوتز مخزن ملابس تعاوني وعيادة ومصبغة وخدمات مركزية أخرى. ولا يعطى اعضاء الكيبوتز أي أجر باستثناء مبلغ بسيط لتغطية الحد الأدنى من الحاجات الشخصية أو لتغطية نفقات عطلتهم السنوية.

ولا تشكل الأسرة الوحدة الأساسية في الكيبوتز لأنها ليست وحدة اقتصادية ولا وحدة اجتماعية. فالكيبوتز كلّه طبقاً لهذا التنظيم يشكل خلية اجتماعية واحدة. ويتم تكليف كل عضو في الكيبوتز بالعمل طبقاً لاحتياجات الجماعة والمصلحة الجماعية. وعادة ما يعمل عضو الكيبوتز ويكتسب خبرة في جميع فروع الانتاج.

اقتصاد الكيبوتز اقتصاد زراعي متنوّع ويشتمل على ثمانية فروع وهي: منتوجات الألبان، والمحاصيل الحقلية، ومزارع الخضار، وأحواض الأسماك وبساتين الفاكهة، وتربية الطيور، ومزارع الدواجن، وزراعة العلف. وهذا الاقتصاد الزراعي مخطّط له ومدروس ويعتمد على الميكنة مما جعله اقتصاداً مزدهراً.

بالنسبة للمنشآت السكنية، يتم تخصيص بيوت للأطفال بمراحلهم العمرية

المختلفة حيث تتم تربيتهم جماعياً. وحيث ينشأون بعيداً عن أهلهم. ويتكفّل الكيبوتز جماعياً باحتياجات الأطفال المادية. ولا تشكل أسرة الكيبوتز وحدة اقتصادية، مما يجعل الرباط الوحيد بين الزّوج والزوجة رباطاً عاطفياً وجنسياً واجتماعياً فقط. وتقتصر علاقة الأبناء بأهلهم على الجانب العاطفي.

الكيبوتز مؤسسة تطوّعية تقوم على أساس ديمقراطي من القاعدة إلى القمة ويجتمع جميع أعضاء الكيبوتز ليلة واحدة في الأسبوع لبحث شؤونهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتربوية الراهنة والطويلة الأجل. ويتمّ في هذه الاجتماعات انتخاب اللجان التربوية والاقتصادية والأمنية لمدة عام واحد. كما يتمّ انتخاب شاغل المراكز الهامة مثل مدير الاقتصاد وأمين الصندوق وأمين عام الكيبوتز.

ومن حيث العنصر البشري، معظم أعضاء الكيبوتز، وخصوصاً الرعيل الأول الذي قامت الكيبوتزات على أكتافه، من المثقفين الذين يمتلكون نزعة مثالية ويلتزمون بصورة معينة للعالم ويحملون رسالة رأوا مجالاً لتحقيقها من خلال حياة الكيبوتز. ويمتلك أعضاء الكيبوتز حسّاً سياسياً عالياً، ومن البديهي أن ينتمي كلّ منهم إلى حزب صهيوني.

ومن الممكن الخلاص إلى وصف الكيبوتز بأنه مؤسسة سياسية تقوم على أساس العقيدة الصهيونية من جهة، والتنظيم الاجتماعي الاشتراكي من جهة ثانية.

٣ ـ تطوير حركة الكيبوتز

أقيم أوّل كيبوتز «دجانيا» وكان يضم بضع عشرات من المستوطنين الصهاينة. وسرعان ما تطورت حركة الكيبوتزات فتم خلال ٤٠ عاماً إقامة ٢٣٠ كيبوتزاً في جميع أنحاء فلسطين. وانتهى العدد إلى ٢٤٠ كيبوتزاً بحلول عام ١٩٦٠ تضم ١٠٠٠٠٠ مستوطن، وانتهى توسع حركة الكيبوتز منذ ذلك التاريخ.

ولقد ساعدت موجات الهجرة المتتالية من روسيا ومن دول أوروبا الشرقية بشكل خاص، على إمداد حركة الكيبوتز بالعنصر البشري اللازم ما بين العشرينات والأربعينات. وهكذا شكل الشباب اليهودي من أوروبا الشرقية عماد هذه المستوطنات بينما التحق بها عدد من الشباب اليهودي الأوروبي الغربي وبخاصة من ألمانيا والنمسا. ويلاحظ عدم مساهمة اليهود الشرقيين (العرب) في حركة الكيبوتز. ويعطي أحد الكتاب تفسيراً لهذه الظاهرة بقوله: «إن موجات الهجرة اليهودية من الشرق ومن بلدان الشرق الأدنى كانت تفتقد إلى العنصر البشري المهيأ نفسياً وعقائدياً للانخراط في تجربة العيش الجماعي»[3].

---

(٣) المصدر نفسه، ص ٣.

وفي المقابل كان اليهود الأوروبيون مهيئين تماماً لتجربة كتجربة الكيبوتز من خلال انخراطهم في حركات الشبيبة في بلدانهم الأصلية.

ولقد أصيبت حركة الكيبوتز بالجمود بعد إقامة دولة اسرائيل وظلّ عدد المستوطنين ثابتاً عند مائة ألف مستوطن. وأصبح معظم الأعضاء الجدد يستمدّون من الكيبوتزات نفسها (المواليد) ومن حركات الشبيبة داخل إسرائيل. فموجات المهاجرين اليهود بعد إقامة الدولة كانت تختلف بتركيبها البشري والإجتماعي عن موجات الهجرة اليهودية في مرحلة استيطان فلسطين. فقد كان الطابع الغالب للمهاجرين بعد إقامة الدولة طابعاً أسرياً حيث أنها أتت لبدء حياة جديدة في دولة يهودية، بينما كان طابع موجات الهجرة قبل إقامة الدولة طابع الشباب والشابات الذين قدموا للاستيطان بالقوة ولتحقيق الحلم الصهيوني وإعادة بناء الدولة اليهودية. ومع ثبات عدد سكان الكيبوتزات انخفضت نسبتهم إلى مجموع السكان من ٨ بالمائة إلى ٥ بالمائة لتستقر حالياً عند ٣ بالمائة(٤).

ويعود السبب الرئيسي في تباطؤ حركة الكيبوتز إلى تأسيس الدولة بأجهزتها ومؤسساتها، وبالتالي انتفاء الحاجة إلى الطلائع التي تقيم مواقع متقدمة للصهيونية وتعمل على ربط اليهود بأرض فلسطين ربطاً عضوياً. كما أن التنظيم الاشتراكي للكيبوتز لم يعد ذا معنى ولم يعد مغرياً لأية عناصر صهيونية في ظل بحر من التنظيم الرأسمالي للاقتصاد وللمجتمع الإسرائيلي ككل.

٤ ـ أهداف حركة الكيبوتز

لا يمكن فهم حركة الكيبوتز خارج إطار الحركة الصهيونية التي كانت تهدف إلى تحقيق استعمار استيطاني يهودي في فلسطين. ويجمع الباحثون والدارسون على أن حركة الاستيطان الزراعي الجماعي (الكيبوتز) قد شكلت رأس الرمح بالنسبة للاستيطان الصهيوني، وأنها لعبت دوراً أساسياً في تجسيد الفكرة الصهيونية على أرض الواقع. وكانت إحدى الأفكار المركزية للحركة الصهيونية أنه لا يمكن لليهود أو يستحيل عليهم ضرب جذورهم في فلسطين دون خلق شريحة زراعية عريضة من بينهم. وبما أن قلّة قليلة من يهود أوروبا والشرق والأوسط كانوا يعملون في الزراعة أو يمتلكون أرضاً، فقد كان لابدّ من خلق هذه الشريحة الزِّراعية، بخاصة أن غالبية اليهود كانوا تاريخياً يعملون في التجارة والخدمات وفي وظائف الطبقة الوسطى. وكانت الحركة الصهيونية تأمل في

(٤) Krausz, ed., Ibid., p. 113.

إضفاء الطابع اليهودي على ارض فلسطين من خلال اقامة مستوطنات زراعية منتشرة من شمال فلسطين إلى جنوبها. ولهذا السبب رفعت الحركة الصهيونية شعار العمل الزراعي ليصبح على حدّ تعبير كراوس «رمزاً للتحول القومي اليهودي»[٥]. ونجحت الحركة الصهيونية في تعبئة الشباب اليهودي الروسي والأوروبي الشرقي ليصبح امتهان الزراعة في فلسطين مثاله الأعلى وطموحه الأكبر في الحياة على الصعيد الشخصي. وكانت هذه المسألة ضرورية لتحضير الشبّان الصهاينة على تحمّل مشاقّ العمل الزراعي وحياة الكيبوتز المتقشفة. وكان لا بد من حَملة رسالة عقائدية لكي يتحملوا مشاق ومسؤولية حركة استيطانية تدخل لتسيطر على مجتمع غريب عنها ومعادٍ لها وتقوم بانتزاع الأرض من اصحابها. ويرى سبيرو في مقاله «الكيبوتز بعد ثلاثين عاماً»: ان حركة الكيبوتز ظهرت أساساً كرد يهودي محدّد على الأحداث التاريخية الكبرى التي أصابت يهود أوروبا، وأن رجال الكيبوتز كانوا يعتبرون أنفسهم في مقدمة طلائع الحركة الصهيونية التي كانوا يعتبرونها في الوقت نفسه حركة يهودية ثورية. وكان الشباب اليهودي الذي التحق بالكيبوتز يعتبر نفسه يخوض غمار ثورتين معاً وهما الثورة الصهيونية والثورة الاشتراكية. ويقول سبيرو: إن رؤية مزدوجة كانت تسيطر على مؤسسي حركة الكيبوتز إذ كانوا يعتبرون مهمتهم ليس فقط إحياء أمة قديمة، وإنما أيضاً خلق مجتمع جديد هو المجتمع الصهيوني الاشتراكي. ولهذا السبب تكوَّن الكادر الأساسي لحركة الكيبوتز وآلاف الشبان الذين جنّدتهم من المثقفين والمفكّرين أصحاب الالتزام السياسي والعقائدي الرفيع.

وإذا نظرنا إلى الانتماء السياسي لأعضاء الكيبوتز نجد أنه يتوقع من كل منهم الانضمام إلى حزب صهيوني. وكل من لا ينتمي إلى حزب سياسي يتم عزله اجتماعياً وقد يطرد من الكيبوتز. أما على الصعيد الجماعي فنجد أن السيطرة على حركة الكيبوتز كانت أساساً في يد الأحزاب العالمية الصهيونية (الإسرائيلية). وقد تم مؤخّراً إنشاء كيبوتزات تابعة لليمين الديني الصهيوني.

وهناك ثلاثة اتحادات للكيبوتز تابعة للأحزاب العمالية الإسرائيلية الثلاثة تلتزم بنهجها السياسي. ويدين اتحاد الكيبوتزات الأول المعروف باسم «الاتحاد» بالولاء لحزب العمل الإسرائيلي (الماباي). ويعرف اتحاد الكيبوتز الثاني باسم «الكيبوتز المتحد» بالولاء لحزب «وحدة العمل» (اشتددت هافودا) وهو حزب عمالي على يسار حزب العمل قليلاً لكنه يعادي الشيوعية. ويرتبط الاتحاد الثالث للكيبوتز المعروف باسم «الكيبوتز الوطني» (كيبوتز هاأرتزي) سياسياً بحزب «العمل المتحدة» (المابام) وهو

---

(٥) المصدر نفسه، ص ٣٩.

حزب يتبنى فلسفة ماركسية واضحة وإن كان يحافظ على عقيدة قومية إلى حد كبير في محاولة لتمييز نفسه عن الحركة الشيوعية العالمية أو الأممية. وربّما يكون قد فعل ذلك لأن الاتحاد السوفياتي أعلن عداءه للحركة الصهيونية ونظر باستخفاف إلى تجربة الكيبوتز واعتبرها تجربة عقيمة في التحوّل الاشتراكي.

وتتولّى الاتحادات إدارة الكيبوتزات التابعة لها اقتصادياً وثقافياً وتربوياً. وهناك قدر كبير من التخطيط المركزي في كل اتحاد لجميع هذه الجوانب. ويمتلك كل اتحاد مكتباً تربوياً مركزياً مقره تل ـ أبيب يتولّى مراجعة السياسات التربوية وطرق تنشئة الأطفال، ويتولّى اقتراح التعديلات والتغييرات التي تكون ملزمة للكيبوتزات الملتحقة بالاتحاد.

وأما «اتحاد الكيبوتز الديني» فقد تمكّن من إقامة ١٥ مستوطنة بحلول عام ١٩٨٠. وهذا الاتّحاد عبارة عن حركة صهيونية تدعو للتجديد الديني في اليهودية الأصولية من خلال تطبيق «قانون التوراة» وإعادة بناء المجتمع على أساس ديني. ولكن يبدو أنّ الكيبوتز الديني جاء متأخراً، وإن إسهامه في حركة الاستيطان قبل قيام الدولة كان ضعيفاً أو هامشياً.

وهكذا يمكننا أن نخلص إلى أن الهدف الرئيسي لحركة الكيبوتز كان تشكيل طلائع الاستيطان الصهيوني في فلسطين وضرب جذور يهودية في «أرض الميعاد» والإسهام في تحويل الشعب اليهودي من شعب من التجار والمهنيين والموظفين إلى شعب مرتبط بالأرض من خلال العمل الزراعي، وبالتالي التعجيل في عملية تهويد فلسطين وتسهيلها.

٥ ـ التربية والتنشئة في الكيبوتز

يعتبر نظام التربية والتعليم ورعاية الأطفال الذي طبق في الكيبوتز أحد المعالم المميزة لهذه التجربة. وفي اعتقادنا أنّ نظام التربية والتنشئة في الكيبوتز كان أكثر أهمية بالنسبة لتحقيق أهداف حركة الاستيطان الزِّراعي الصهيوني من النظام الاقتصادي الاشتراكي الذي طبق في الكيبوتز. فالهدف الرئيسي للحركة الصهيونية من إقامة نظام المستوطنات الزراعية الجماعية هو خلق الإنسان الصهيوني الطليعي الملتزم بمجتمعه والذي يحمل مُثُلاً وقيماً تخدم التيار التاريخي للصهيونية. ومن الواضح أن نظام التربية والتنشئة هو الإطار القادر على خلق وتكوين الإنسان المطلوب. وسنستعرض أبرز ملامح هذا النظام من خلال استعراض فلسفته وأهدافه ومراحله ومناهجه.

أ ـ فلسفة التربية وأهدافها

الميزة الأساسية لنظام التعليم في الكيبوتز هي كونه تعليماً جماعياً بمعنى أن الأطفال يعيشون في حضانات وبيوت خاصة مع أترابهم حيث تتولى رعايتهم وتنشئتهم مربيات ومعلّمات روضة ثم معلمات ومعلمون، وبحيث لا يكون للوالدين أي دخل في تربية أطفالهما.

ولقد اعتمد مؤسسو حركة الكيبوتز نظام التعليم الجماعي كوسيلة لإعادة صياغة المجتمع من خلال إعادة صياغة الفرد. ويشير «سبيرو» إلى وجود أربعة دوافع تقف وراء إقامة نظام التعليم الجماعي وهي: هدم وإزالة السلطة البطركية للأب، وتحرير المرأة من قيودها الاجتماعية التقليدية، والحفاظ على قيم الكيبوتز، والاهتمام بتحقيق تعليم ديمقراطي[٦].

وبالنسبة للقضاء على السلطة البطركية للأب كان هدف التعليم الجماعي إقامة علاقة أخوّة ومساواة بين الآباء والأبناء من خلال القضاء على الأسس الاقتصادية والاجتماعية والقانونية لسلطة الآباء بحيث تقتصر العلاقة بين الطرفين على الرباط «العاطفي». ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ الفصل الجسدي (المكاني) بين الآباء والأبناء غير كاف لتحطيم سلطة الآباء وإنما يترافق معه تحرير الأبناء من الاتكال الاقتصادي على آبائهم. فالأب في الكيبوتز لا يتحمل أية مسؤولية اقتصادية تجاه أبنائه لأن الكيبوتز ككلّ يتكفّل باحتياجات الأطفال الاقتصادية من ثياب إلى طعام إلى سكن إلى علاج. وحتى في الجانب العاطفي لا يشكل الأبوان محور الارتباط العاطفي إذ تشاركهم المربية في ذلك. ويقتصر الاحتكاك بين الآباء والأبناء على ساعة أو ساعتين بعد انتهاء دوام الأبوين وقبل نوم الأطفال.

وبالنسبة لتحرير المرأة من قيودها الاجتماعية التقليدية، طرح منظِّرو الكيبوتز المساواة التامة بين المرأة والرجل. ووجدوا أن تحقيق هذه المساواة يتطلب أمرين وهما: إنهاء اتكال المرأة الاقتصادي على الزوج، وتحطيم «المأساة البيولوجية» للمرأة. ولتمكين المرأة من الاستقلال الاقتصادي، كان لا بد من أخذ عبء تربية الأطفال عنها على أن يتم ذلك بواسطة الحضانات الجماعية. وأمّا تحرير المرأة من دورها البيولوجي فيتمثّل في تخليصها من الأعباء المنزلية وبالتالي تمكينها من المعادلة سياسياً وثقافياً وفكرياً وفنياً بعد انتهاء الدوام.

وبالنسبة للحفاظ على قسم الكيبوتز يرى منظِّرو النظام التربوي الجماعي أن

---

(٦) Melford E. Spiro, *Children of the Kibbutz* (New York: Cchocken Books, 1958), p. 11.

الكيبـوتز ليس مستـوطنة زراعيـة فقط، وإنما هـو خلية في الحـركة «الثـوريـة»، ولهـذا السبب، ومن أجل تنشئة الاطفال تنشئة سليمة، يتولى الكيبوتز ككلّ نقل القيم والمثل العليا إليهم ولا يترك هذه المهمة للأهل.

وبالنسبة لخلق مجتمع ديمقراطي رأى منظِّرو حركة الكيبوتـز أنه من أجـل تحقيق مبدأ المساواة التامة لا بد من تأمين المساواة في التعليم بالنسبة لأطفال الكيبوتز والتي لا يمكن تـأمينها ـ حسب رأيهم ـ إلا من خـلال نـظام التعليم الجماعي. فكـلّ الأطفـال يتلقـون تعليمهم على يـد المربيـات والمـدرسـات أنفسهن، ويتلقـون الـطعـام نفسـه، والملابس والألعاب والتدريب.

وبالنسبة لأهداف التعليم الجماعي يقول مدير التعليم في أحد اتحادات الكيبوتـز إن الهدف هو تكوين «الشخصية الجماعية» Synthetic لـدى أطفال الكيبـوتز. ويصف هذه الشخصية بأنها: «شخصية صلبة عقائـدياً وسيـاسياً من نـاحية، وذات مستـوى مهني وتقني رفيـع من ناحيـة ثانيـة. وهي الشخصية التي يـطمح صـاحبها إلى أعـلى درجات الجمـع بين العمـل الروحي والجسدي. وهي الشخصية التي تعطينا إنساناً مثقفاً قادراً على الإسهام الفكري والاقتصادي والثقافي في مجتمع الكيبوتز. وهي شخصية الإنسان الحر المستقل والملتزم بالجماعة في آن واحد»(٧).

ويـرى «غرسـون» أن التربـويين الـذين وضعوا أسس نـظام التعليم الجماعي في الكيبوتز قد تأثّروا بالنظريات التربوية الحديثة التي سادت أوروبـا بعد الحـرب العالميـة الأولى والتي استندت إلى ثلاثة مبادىء وهي:

(١) التحول من التعليم النظامي إلى المعرفة المستمدة من الحياة.

(٢) التحول من نظام يقوم على الطاعة العميـاء إلى نظام من النشـاط والإبداع في جو من الحرية.

(٣) التحوّل من الكتاب إلى العمل الجسدي أو المادي(٨).

ويضيف غرسون ان اتحادات الكيبوتز الثلاثة قد تبنت أربعة مبادىء رئيسيـة في المجال التربوي وهي:

(أ) عـدم اعتبـار المـدارس مؤسسـات تـدريس وتعلم فقط، وانمـا هي مجتمـع متكامل للأطفال وإطار لنشاطاتهم الدراسية والاجتماعية والثقافية والترفيهية.

---

(٧) المصدر نفسه، ص ٢٢.

(٨) Gerson Menachem, *Family, Women, and Socialization in the Kibbutz* (Lexington, U.S.A: Lexington Books, 1978), p. 42.

(ب) اعتماد العملية التعليمية على الدافع الداخلي للأطفال بدلاً من الحافز الخارجي المتمثل في الامتحانات والعلامات. وهذا يفرض ملاءمة أساليب التدريس لقدرات واهتمامات الأطفال.

(ج) تشجيع الفردية وإبراز الشخصية في جميع الأحوال.

(د) ضرورة توجيه التلاميذ طبقاً لنظام قسم محدد وبخاصة في مرحلة المراهقة. والاعتماد في غرس نظام القيم هذا على الارتباط العاطفي الموجود بين الطفل والكيبوتز. ويتم استغلال ارتباط الطفل العاطفي بالكيبوتز لتشريبه القيم والمثل التي تحكم الكيبوتز، ودوره في المجتمع الإسرائيلي مع إفهامه للمشكلات التي تحيط بالكيبوتز وبإسرائيل[٩].

ولا بد من الإشارة إلى أن إحدى الدعائم الرئيسية لعقيدة الكيبوتز وفلسفته في التعليم الجماعي تقوم على عدم الفصل بين التعليم (الدروس) والتنشئة (تنمية الشخصية). وينظر إلى الجانبين على أنهما مكملين لبعضهما البعض ضمن النظام التعليمي للكيبوتز وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

وأخيراً يهدف مجتمع الكيبوتز إلى إعداد أطفاله للعيش داخل الكيبوتز وليس خارجه. وعند هذا الهدف تتلاقى الأهداف السيكولوجية والتعليمية والمهنية لرعاية الأطفال وللتعليم. وبالتالي فإنّ نظام التعليم الجماعي لا يهدف إلى تهيئة أطفال الكيبوتز للالتحاق بالتعليم الجامعي أو بمهن خارج الكيبوتز لأن أي إعداد من هذا القبيل يتعارض مع اقتصاد الكيبوتز ومع تطوير برنامجه الثقافي والعقائدي.

ب ـ المرحلة الدراسية

بعد مضيّ أيام على الولادة تغادر الأم المستشفى إلى بيتها بينما يؤخذ المولود إلى دار الأطفال الرُّضع. وهذه الدار مهيأة لاستيعاب ١٨ ـ ٢٠ طفلاً يمكثون فيها مدة ١٥ شهراً. وتضمّ كل غرفة في الدار ٥ ـ ٦ أطفال رضّع. وهكذا فإن طفل الكيبوتز يبدأ حياته بين جماعة، ويستمر في العيش جماعات في جميع المراحل الدراسية وحتى بلوغه سن الثامنة عشرة. وعادة ما تأتي الأمهات لإرضاع أطفالهن خمس مرات يومياً بمعدل مرة كل أربع ساعات. ويتم تعيين مربية لكل ستة أطفال. وهذه المربية تتحمل مسؤوليةالأطفال تحمّلاً كاملاً وتظل ترعاهم حتى سن الرابعة أو الخامسة.

وعند بلوغ الرضع ١٢ ـ ١٥ شهراً من عمرهم يجري نقلهم في مجموعات إلى

---

(٩) المصدر نفسه، ص ٤٤.

دار الأطفال حيث يمكثون حتى سن الثالثة. وتكون هذه الدار مجهزة تماماً بجميع احتياجات الأطفال في هذه المرحلة العمرية. وتقع مسؤولية رعاية الأطفال كاملة على المربية، وهي تقوم بتدريبهم على النظافة الشخصية، والعناية بملابسهم وفراشهم. كما تراقب المربية الأطفال اثناء اللعب، وتعلّمهم الألعاب الجماعية في الثالثة من العمر وتعمل على نقلهم من مرحلة اللعب الفردي العفوي إلى مرحلة النشاط التعاوني المنظم.

وعند بلوغ الأطفال سن الرابعة أو الخامسة ينقلون إلى الروضة حيث يعيشون في جماعات تتألف الواحدة منها من ١٨ طفلاً، ويظلون هناك حتى سنّ السابعة. ويتم تخفيض عدد الأطفال في الغرفة إلى ثلاثة أو أربعة. ويتولّى العناية بمجموعة الأطفال مدرّس ومربيتان. ويتولّى المعلّم العناية بالأطفال طوال النهار حيث تكون مهمته توجيه النشاط الجماعي بشكل يساعد كل طفل على تطوير إمكاناته الخلاقة إلى أقصى حد ممكن. ويتمّ تعريف أطفال الروضة على عالم الشغل في الكيبوتز إذ يأخذهم المدرس في زيارات ميدانية إلى جميع فروع الانتاج، ويبدأ الأطفال العمل بأنفسهم. فإضافة إلى عنايتهم بالحديقة التي أمام منزلهم وبالحيوانات الصغيرة التي يحتفظون بها يتم تكليفهم بأعمال بسيطة كإعداد المائدة وغسل الصحون... إلخ، ويكون التركيز في السنة الأخيرة في الروضة على النشاطات الجماعية في جميع المجالات وعلى التعاون المتبادل والنظام وعلى زيادة التفاعل والتكامل الاجتماعي بين الأطفال.

وبعد اتمام الروضة ينتقل الأطفال إلى المدرسة الابتدائية حيث يظلون حتى سن الثانية عشرة. ويسكن الأطفال في بناية جديدة تضم سكنهم وحجراتهم الدراسية، ويستوعب المبنى ٢٠ ـ ٢٥ طفلا. وينام ٣ ـ ٤ أطفال في كل حجرة. أما قاعة الدراسة فكبيرة جداً وتخدم عدة أهداف، بخلاف الصف الدراسي، إذ تستخدم كقاعة للتسلية ومكان للاجتماعات وغرفة حفلات. ويتمّ تخصيص مربية جديدة ومدرس ـ موجّه لكل صف دراسي ـ ويظل هؤلاء مع الأطفال حتى سن الثانية عشرة. ويصبح دور المربية أقل أهمية بينما يبرز دور المعلم في المرحلة الابتدائية، إذ يلعب دور المدرس والموجّه والمرشد ومشرف العمل وضمير الجماعة. ويكون المعلم مسؤولاً عن معنويات الجماعة وعن تطور وعيها الاجتماعي، وعن إقامة تنظيم داخلها وعن دمجها في «جمعية الأطفال» التي تضم جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويمضي التلميذ ٤ ـ ٦ ساعات يومياً (٦ أيام اسبوعياً) في الدراسة، وتنتهي الدراسة ظهراً. وهكذا فإنّ الجماعة أو المجموعة هي «الخلية الحية»، وهي وحدة دراسية في الوقت نفسه. وتشكّل المجموعة مرجعاً بالنسبة لكلّ فرد من أفرادها واداة ضبط اجتماعي هام لسلوك الأفراد.

وبعد إتمام المرحلة الابتدائية ينتقل الأولاد إلى المدرسة الثانوية (الموساد)، حيث

يقضون ست سنوات حتى سنّ الثامنة عشرة. وتضم الموساد عادة ٢٠٠ تلميذ يتولى تدريسهم والعناية بهم طاقم مؤلف من ٢٨ مدرّساً وموجّهاً ومربية. وعادة ما يقع مبنى الموساد خارج الكيبوتز. ويعمل تلاميذ الموساد الصغار من ساعة إلى ساعتين يومياً في مزرعتهم، بينما يعمل التلاميذ من سن ١٦ ـ ١٨ مدة ثلاث ساعات يومياً في مزارع الكيبوتز، حيث يتم تعليمهم العمل في جميع فروع الانتاج.

ومن الضروري التركيز على دور المربّي في المرحلة الثانوية. فالمربي هو مدرس من نوع خاص إذ عليه أن يلعب دور الرمز والقائد بالنسبة للشباب، إضافة إلى دور المدرس الاعتيادي. والمربّي ذو أهمية نفسية كبيرة للشباب إذ يشكل نموذجاً يحتذى به ويجسد الكيبوتز في شخصه. فهو المرجع البديل لهم والمرجع الفكري والمرشد العقائدي والأخ الأكبر والمثال الاجتماعي. ويتولّى المرشد تدريس معظم المواد ويقضي من ١٦ ـ ٤٠ ساعة أسبوعياً مع التلاميذ. ويتولّى المربي طرح القضايا السياسية الهامة على التلاميذ ويحيلهم إلى قراءات ومقالات سياسية، ويدير حلقات النقاش السياسي. أما المدرس فيقوم بدور المدرِّس التقليدي، ولا يتحوّل كل مدرس إلى مربٍّ بالضرورة.

ولكن عدم اهتمام الكيبوتز بإعداد التلاميذ للدراسة الجامعية لا يعني أن التعليم فيه يتوقف بعد اتمام المرحلة الثانوية. فالواقع أنّ التعليم يستمرّ على شكل حلقات دراسية مسائية غير نظامية تتم فيها مناقشات وقراءات عديدة وأحياناً تطرح فيها مواضيع مهنية متخصصة.

وتجدر الإشارة إلى شكل تنظيمي هام يتخلل المراحل الدّراسية، ألا وهو الجمعيات. فهناك «جمعية الأطفال» لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهناك «جمعية المراهقين» لتلاميذ المرحلة الثانوية. ولقد تم إنشاء هذه الجمعيات لكي تخلق تفاعلاً بين الفئات العصرية المختلفة، لأن تنظيم المدارس والسكن يقوم على أساس الفئات العمرية المتساوية. ويتولى الأطفال أنفسهم إدارة شؤون جمعيتهم من خلال لجنة تضم ممثلين عن كلّ صف ومدرّس واحد. وتدير الجمعية عدة انشطة منها: العناية بمزرعة مستقلة، وإصدار صحيفة، إضافة إلى الأنشطة الرياضية والثقافية. وتوفر هذه الأنشطة مجالاً لتفاعل التلاميذ الكبار والصغار حيث يتولى الكبار توجيه الصغار وتدريبهم. وعادة ما تنتمي «جمعيات الأطفال» في الكيبوتزات إلى حركات الشبيبة التابعة للأحزاب السياسية المختلفة، ومن أبرز مظاهر حركات الشباب أن القيادة تقع في يد الشباب أنفسهم. وعادة ما يكون قائد حركة الشبيبة أكبر من مُجمل الأعضاء بسنوات قليلة فقط.

وأخيراً نرى من المفيد الإشارة إلى أنّ عضوية الكيبوتز لا تكتسب بالولادة وإنما

بالاختيار. فبعد بلوغ الشباب سن الثامنة عشرة يرسل لأداء الخدمة العسكرية. وعند عودته يطلب منه أن يقر ما إذا كان يرغب في أن يصبح رفيقاً في الكيبوتز أم لا. وبناء على اختياره الشخصي تعتمد عضويته.

ج - المنهاج الدراسي

يتّسم منهاج المرحلة الابتدائية بثلاث ميزات[10]، وهي:

(١) يتم تشكيل المجموعة أو الصف على أساس وحدة متعاونة وليس متنافسة. ولا يطلب المستوى نفسه من كل التلاميذ. وهناك إقرار بالفروقات الفردية في المواهب والقدرات بالرغم من التساوي التام في فرص التعليم. ويتم تشجيع كل تلميذ على تتبع المواضيع التي تهمه وعلى الاسهام بالقدر الذي يمكنه في الجهود الجماعية. ولذا لا تستخدم العلامات للتقويم، والترفيع مضمون للجميع. ومن الواضح ان هذا النظام يتطلب جهوداً هائلة من المدرس.

(٢) لقد استبعد التقسيم التقليدي للمضمون الدراسي على أساس «المادة» أو «الموضوع» باعتباره تقسيماً مصطنعاً، وتمّ اعتماد عملية تعليمية تقوم على أسلوب «المشروع». ويشعر تربويّو الكيبوتز بأنّ الدراسة يجب أن تكون مستمدة من الحياة مباشرة ومن تصور الطفل للعالم الذي يحيط به. وهكذا فهم يرون ضرورة معالجة دراسة شرائح كاملة من الحياة تخترق عدة مواضيع دراسية تقليدية. وهكذا يتم تغطية «موضوع» ما من جميع الزوايا لمدة تتراوح ما بين أسبوعين وستة أسابيع طبقاً لأهميته. ومن هذه المواضيع: الغابة، القمح والخبز، طرق المواصلات، الكيبوتز، الأجداد، مملكة إسرائيل القديمة. وبهذا الأسلوب تتم معالجة مواضيع تاريخية وبيولوجية وأدبية وغيرها في ضوء ارتباطها العضوي بالحياة اليومية للطفل. ويتم تحديد «مشروع» يتعاون في إعداده طلبة الصف ويسهم فيه كل منهم حسب طاقته واهتماماته.

(٣) لا يؤدي هذا النظام التعليمي إلى حدوث تراخٍ وتهاون عند الأطفال تجاه الدراسة، لأن المربين يفهمونهم بأنّ عدم وجود امتحانات وعلامات لا يعني أن الدراسة مسألة كيفية، بل إنها مسألة هامة وواجب اجتماعي هام لا يسمح لأي فرد في المجموعة بإهماله أو تعطيله. وقد كان لهذه الطريقة التعليمية أثر ايجابيّ على رفع مستوى الحافز والاهتمام عند الأطفال بالواجبات المدرسية. ويتمّ في نهاية كل «مشروع» أو كل «وحدة دراسية» إقامة حفل تقدم فيه المجموعة ملخصاً عن مشروعها، ويحق لكل عضو في

---

(١٠) A.I. Rabin, *Growing up in the Kibbutz*, p. 22.

المجموعة التحدث عما تعلّمه عن الموضوع.

أمّا منهاج المدرسة الثانوية فينقسم إلى قسمين وهما: «الإنسانيات» و«الواقعيات»، وهو تقسيم يوازي تقريباً الإنسانيات والعلوم الاجتماعية من ناحية، والعلوم الطبيعية والبيولوجية من ناحية ثانية. ويعطي الكيبوتز اهتماماً أكبر لموضوع الانسانيات نظراً لارتباطه بالهدف الأساسي الذي أقيم الكيبوتز لاجله. وتتبع المدرسة الثانوية أسلوب «المشروع» في الدراسة. فمثلاً يتمّ تخصيص ثلاثة شهور لدراسة «الضوء» في الصف الإعدادي الثالث. ويتمّ دراسة الموضوع عن طريق دراسة تليسينما. ويحتوي المقرّر على دراسة لفيزياء الضوء والبصريات والنظارات والميكروسكوب وآلة التصوير وآلة العرض السينمائي. ويلي هذا كله دراسة الأفلام كفنّ وكوثائق اجتماعية. وكمثال آخر تدرس الكيمياء عن طريق مشروع خاص حول المياه. ويضمّ المشروع دراسة المحيطات والأنهار والجزر والمطر والجغرافيا البشرية من حيث ارتباطها بالمياه، والاستخدام البشري للمياه (مع التركيز على استخدامات ومشاكل المياه في إسرائيل) وأخيراً يدرس الاستخدام الاقتصادي للمياه في الكيبوتز المعنيّ[11].

وبما أن منهاج الانسانيات يشكل محور التعليم في الكيبوتز، وبما أنّ هذا التعليم لا يهدف إلى خلق أشخاص متعلمين فقط، وإنما أشخاص متعلّمين ويحملون تصوّراً معيّناً للكون هو التصور الصهيوني - الاشتراكي، نجد من المفيد استعراض منهاج الإنسانيات ببعض التفصيل. ويجري التركيز على تاريخ الثقافة ويتم تدريس هذه المادة بشكل مبتكر ومترابط. ففي الصف الأول الإعدادي تعطى مادة الشرق القديم والحقبة الأولى من الاستقلال القومي اليهودي. وفي الصف الاعدادي الثاني تدرس اليونان القديمة وحقبة المعبد الثاني اليهودية. وفي الصف الثالث الإعدادي يدرس الاقطاع وموضوع من الاستقلال إلى التبعثر (في التاريخ اليهودي). وفي الصف الثانوي الأول يدرس موضوع من الإقطاع إلى الرأسمالية وموضوع بدايات الخلاص اليهودي. وفي الصف الثاني الثانوي يدرس موضوع انتصار البرجوازية وبدايات الحزب البروليتارية وموضوع المشكلة اليهودية وكيفية حلها. وفي الصف الثالث الثانوي يدرس موضوع فترة ما بين الحربين العالميتين وتاريخ الحركة العالمية اليهودية. وعادة ما يتم دراسة كل حقبة بأبعادها الاقتصادية والسياسية والأدبية والفلسفية والعلمية إضافة إلى دراسة تركيبها الاجتماعي[12].

ومن الجدير بالإشارة إلى أن منهاج المدرسة الثانوية يشغل الحياة اليومية للتلاميذ

(١١) Spiro, *Children of the Kibbutz*, pp. 294-295.

(١٢) المصدر نفسه.

إشغالاً كاملاً. فالدراسة تبدأ الساعة ٦,٤٥ صباحاً وتستمر حتى ١٢,٣٠ ظهراً. وبعد راحة قصيرة يذهب التلاميذ للعمل في الزراعة. وفي المساء تبدأ الاجتماعات وتلتقي اللجان وتعقد الندوات ونشاطات الأندية، إضافة إلى قضاء بعض الوقت في إعداد الفروض المدرسية. ويتم إطفاء الأنوار في الكيبوتز عند الساعة ١١ ليلاً.

د ـ أبرز القيم التي يجري غرسها

وجد سبيرو أثناء دراسته للتربية في الكيبوتز أن الآباء والأمهات يتصورون أن على النظام التعليمي غرس القيم التالية في نفوس أطفالهم: حب الإنسانية، المسؤولية تجاه الكيبوتز، الخلق الحسن، التوجيه الفكري، الاشتراكية، الصهيونية، المشاركة الاجتماعية، الوطنية، روح التعاون، المبادرة الفردية، الأخلاق الجيدة، واحترام الوالدين.

كما عبّر الأهل عن طموحاتهم للصورة التي يريدون أولادهم أن يكونوا عليها والتي تتضّمن الخصائص التالية مرتبة حسب الأهمية بنظر الأهل: عضو كيبوتز جيد، عامل جيد، نشيط ومحبوب في الكيبوتز، صلب عقائدياً، مبدع، مثقف ومحترم(١٣).

٦ ـ دور وانجازات الكيبوتز في المجتمع الاسرائيلي

كل من درسوا تجربة الكيبوتز والدور الذي لعبه في حركة الاستيطان الصهيوني وفي المجتمع الإسرائيلي يتفقون على أن أهمية الكيبوتز تفوق بمكان طاقته العددية ونسبته من السكان. وجميع هؤلاء يتفقون على أن الكيبوتز كان إحدى الأدوات الفعالة في بروز الدولة الصهيونية إلى حيّز الوجود. ولقد أمد الكيبوتز الحركة الصهيونية ودولة إسرائيل بأبرز قادتها العسكريين والسياسيين. وهكذا يمكن القول بأن الكيبوتز كان مدرسة للكادر الصهيوني الصلب والملتزم. ويشيد سبيرو بالدور الريادي لأعضاء الكيبوتز في الدفاع عن الكيان الصهيوني نظراً لقدرتهم الفائقة على التحمل والمثابرة(١٤).

ويؤكد «كراوس» حيوية دور الكيبوتز حين يقول إنه قد خرّج أعداداً كبيرة من قادة إسرائيل الحزبيين والعسكريين والبرلمانيين والوزراء تفوق بكثير حجمه العددي (٣ بالمائة ـ ٥ بالمائة من السكان). ويضيف أن الكيبوتز تمكّن من إقامة أفضل نظام تربوي في إسرائيل، وانه انتج نسبة عالية من الفنّانين والشعراء والروائيين تتخطى بكثير حجمه السكاني. إن الكيبوتز يتمتع بمعدلات انحراف وجريمة أدنى بكثير من المعدل العام

---

(١٣) المصدر نفسه، ص ٢٠ ـ ٢١.
(١٤) المصدر نفسه، ص ٣.

للسكان في اسرائيل[١٥]. وينتقل «كراوس» إلى توثيق الانجازات الاقتصادية للكيبوتز فيذكر أن أعضاء الكيبوتز الذين كانوا يشكلون ٣ بالمائة من سكان إسرائيل عام ١٩٨٠ قد أنتجوا ٣٣ بالمائة من الناتج القومي الزراعي، وانتجوا ٥ بالمائة من الانتاج الصناعي (رغم أن الصناعة ظاهرة حديثة في الكيبوتز)، و٢ بالمائة من الناتج القومي الإجمالي[١٦].

ولا بد من الإشارة إلى التغير الهام الذي طرأ على الكيبوتز وعلى دوره في المجتمع. فبعد قيام دولة اسرائيل فقد الكيبوتز دوره الريادي والطليعي. ويعتقد الكثيرون، كما يقول «كراوس»: «إن حركة الكيبوتز ستتوارى من مسرح التاريخ بعد أن أدت رسالتها الصهيونية التاريخية»[١٧]. ويشير «كراوس» إلى عدة تغيرات جذرية طرأت على الكيبوتز منها:

أ ـ تحوّله من أداة «للثورة الصهيونية والاشتراكية» إلى هدف بحدّ ذاته، ولا يحمل شباب الكيبوتز حالياً أية رسالة.

ب ـ تحوّله من مجتمع معادٍ للاستهلاك وتقشفي، إلى مجتمع استهلاكي على النمط البرجوازي.

ج ـ تحوّله من مجتمع يمجّد الأرض والزراعة الى مجتمع صناعيّ ـ تكنولوجي[١٨]. ويضيف «رابين» إلى هذه التغيرات في مدى التنشئة الجماعية باتجاه التنشئة الأسرية الفردية، ويتمثّل بالاتجاه نحو إعطاء المزيد من المسؤولية للأهل في تربية أبنائهم وزيادة عدد المربيات في البيت الواحد وتغيير ترتيبات المنامة من منامة جماعية إلى منامة أسرية، حيث يذهب الأطفال إلى بيوت أهلهم بعد الظهر وينامون عندهم ثم يعودون إلى «بيت الأطفال» في صباح اليوم التالي. كما تم التراجع عن تناول جميع وجبات الطعام جماعياً في قاعة الطعام المركزية إذ يتم تناول العشاء في المنازل. ويرافق هذا التحول كله عودة الأسرة لإداء وظائف متعددة ولاحتلال مكانة الوحدة الاجتماعية الأساسية بعد أن كان الكيبوتز ككل هو الوحدة الاجتماعية. وقد أدى هذا كله إلى حركة انسحاب متزايدة من الكيبوتز[١٩]. وأخيراً انتشرت ظاهرة العمل المأجور واستخدام عاملين من خارج الكيبوتزات ليقوموا بجزء من المهام الانتاجية والتعليمية. وهذه المسألة بالذات تشكل ضربة قاصمة للفكر الاشتراكي المثالي الذي كان أحد المحورين الأساسيين اللذين قامت

---

(١٥) Krausz, ed., *The Sociology of the Kibbutz*, p. 4.

(١٦) المصدر نفسه.

(١٧) المصدر نفسه، ص ١.

(١٨) المصدر نفسه.

(١٩) A.I. Rabin and Benjamin Beit-Hallahmi, *Twenty Years Later: Kibbutz Children Grown up* (New York: Springer Puplishing Company Inc., 1982), pp. 194-195.

عليهما حركة الكيبوتز أصلاً. فقد كان منظرو الكيبوتز يكنّون شديد العداء للعمل المأجور لأنه بنظرهم لا يمكن أن يخلو من الاستغلال.

خلاصة القول إن الكيبوتز يبدو حالياً مؤسسة بلا دور في المجتمع الإسرائيلي حيث ان أجهزة الدولة ومؤسساتها تقوم بجميع المهام العسكرية والسياسية الاقتصادية والأمنية المطلوبة. ولكن هذا لا يفي إطلاقاً بالدور الكبير الذي لعبه الكيبوتز في تجسيد الفكرة الصهيونية وفي استيطان فلسطين.

٧ ـ التقويم العام لتجربة الكيبوتز التربوية

لا بد عند تقويم تجربة الكيبوتز التربوية من أخذ هذه التجربة في سياقها التاريخي، وانطلاقاً من الفلسفة التي قامت عليها، ومن الأهداف التي يفترض فيها تحقيقها:

ويتضح من الأدبيات المتوافرة حول أهداف حركة الكيبوتز والفلسفة التي قام عليها نظام التعليم الجماعي ومنجزات هذا النظام في الفترة ١٩١٠ ـ ١٩٥٠ أن تجربة الكيبوتز التربوية كانت تجربة ايجابية وناجحة نجاحاً كبيراً.

وتظهر الأهداف العامة للحركة الصهيونية أنها كانت ترمي من وراء إنشاء حركة الكيبوتزات إلى إيجاد أو خلق جيل من المستوطنين الطليعيين العقائديين الذين يضطلعون بمهمة استيطان فلسطين متخطين جميع العقبات والمشاقّ. ويبدو أنهم وجدوا ضالّتهم في الشباب اليهودي من أوروبا الشرقية والاتحاد السوفياتي والذي كان يحمل العقيدتين الصهيونية والاشتراكية معاً، مما وفّر شرطاً أساسياً لنجاح الاستيطان وهو التضحية ونكران الذات وتقديم مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.

ولقد خدم النظام التربوي الجماعي في الكيبوتز الهدف السياسي للاستيطان على أفضل وجه. فقد كانت المهمة الأساسية للنظام التربوي خلق المستوطن الطليعي المرتبط عاطفياً وجسدياً بالأرض، والذي يدفع حركة الاستيطان الصهيوني إلى الأمام.

وتعتبر تجربة نظام التعليم الجماعي في الكيبوتز تجربة خاصة وضعت لخدمة هدف محدد، وهو خلق الفرد الذي يحمل رسالة عليا ويمضي حياته في خدمتها ومحاولة إنجازها. وبالتالي لم يكن التعليم في الكيبوتز تعليماً عاماً هدفه تسليح الفرد بالمعارف وببعض القيم والمثل والمبادىء، وإنما كان تعليماً خاصاً هدفه خلق الفرد الذي يشكل المستوطن الطليعي والمسلح بالكفاءة والمعرفة اللازمة لخدمة أهداف الحركة الاستيطانية الصهيونية.

ولهذا السبب تمّ عزل المستوطن قدر الإمكان عن تأثيرات المجتمع الخارجي قبل قيام الدولة، كما تمّ تجنب الدراسة الجامعية واستبعادها إلا في أضيق الحدود، وبما يخدم تطور الكيبوتز.

ويبدو جلياً من تركيز منهاج التعليم في الكيبوتز على مادة «الإنسانيات» التي لا يعهد بتدريسها إلا لصهاينة طليعيّين، ومن التركيز على ربط الأطفال بمربّ يحمل صورة البطل بنظرهم ويكون مثالاً يحتذى، يبدو جلياً من هذا التركيز الذي يقابله إهمال لمادة «الواقعيات» (المهارات العلمية) أن نظام التعليم كان يهدف أولاً وأخيراً إلى خلق إنسان صهيوني ملتزم ومقاتل يشكّل رأس الحربة لاستيطان فلسطين.

ولقد أسهمت التنشئة الجماعية وأسهم التنظيم الاشتراكي الصارم لمجتمع الكيبوتز، الذي ألغى التعامل بالنقود واستبعد جميع الحوافز الشخصية المادية والربح الفردي، في نجاح التجربة. ويمكن القول إن نظام التعليم والتنشئة في الكيبوتز قد نجح في حصر اهتمامات وطموحات أعضاء الكيبوتزات في مسألة واحدة وهي استيطان فلسطين وإعادة بناء دولة صهيونية تقدمية طليعية. ويبدو أن الحركة الصهيونية التي هي حركة رأسمالية في قيادتها العالمية قد نجحت في توظيف التوجه الاشتراكي لدى آلاف الشباب الصهيوني في استيطان فلسطين، ضاربة عرض الحائط بأحلامهم في بناء مجتمع صهيوني اشتراكي بعد قيام الدولة اليهودية، بعد أن استغلت إلى أبعد الحدود التنظيم الاشتراكي لمجتمع الكيبوتز والتنشئة الجماعية في خدمة أهدافها. ولذا، لا نبالغ إذا قلنا إن الشباب الاشتراكي اليهودي كان وقود حركة الاستيطان الصهيوني، بينما قطف ثمارها الرأسماليون اليهود من أوروبا الغربية، والإمبريالية العالمية.

ولا يسعنا في ختام تقويمنا للنجاح المثير للتجربة التربوية في الكيبوتز إلا أن نبرز مؤشراً على هذا النجاح، هو أنّ الكيبوتزات قد أمدت الأحزاب الصهيونية ودولة إسرائيل بعد قيامها وحتى زمن قريب بالغالبية العظمى من قادتها السياسيين والعسكريين.

وكملاحظة عابرة نقول إنه بينما أسدى نظام التنشئة والتربية في المستوطنات الزراعية الجماعية خدمات تاريخية لا تقدر بثمن للحركة الصهيونية، فإننا، وبكل أسف نقول إن العرب عموماً ومنظمة التحرير الفلسطينية خصوصاً قد فشلوا في تطوير أية تجربة تربوية رائدة أو خاصة تخلق جيلاً طليعياً يشكل رأس الحربة العربية والفلسطينية في مواجهة الهجمة الاستيطانية الصهيونية على فلسطين والوطن العربي.

عصر أكثر حداثة (خلال القرن التاسع عشر) ظهرت حركة « أحباء صهيون » أو « عشاق صهيون » (وهو الاسم الذي يطلق على المجموعات الصهيونية التي هاجرت من روسيا وبولونيا ورومانيا ، خلال الفترة من ١٨٨١ ـ ١٩٠٤ إلى فلسطين[٣]) . وأقامت فيها المستوطنات الأولى ، وكان هدفها على حد قول الفيلسوف الفرنسي « روجيه أو رجاء غارودي » هو خلق مركز روحي على أرض صهيون تتألف منه العقيدة والثقافة اليهوديتان .

أما الصهيونية السياسية وهي ليست موضوع بحثنا فقد أخرجها إلى عالم الوجود اليهودي الهنغاري ثيودور هرتزل عام ١٨٨٢ في فيينا ، وبلورها في كتابه **الدولة اليهودية** (Judenstaat) عام ١٨٩٤ وكان المؤتمر الصهيوني الأول الذي عقده في بال بسويسرا عام ١٨٩٧ ـ والذي تزعم خلاله ثلاثمائة من دهاقنة ومفكري يهود العالم ـ هو البوتقة التي انصهرت فيها نظريته وبدأ منها التطبيق العملي لمناهجه المقترح الذي احتوى على النقاط الثلاث التالية التي حددها في خطاب افتتاح المؤتمر ، وهي :

(١) تبني فكرة استعمار يهودي منظم بمقياس واسع لفلسطين .

(٢) الحصول على حق قانوني معترف به دوليا بشرعية استعمار اليهود لفلسطين .

(٣) تشكيل منظمة دائمة تعمل على توحيد جميع اليهود للعمل في سبيل الصهيونية[٤] .

وخلال السنوات الأولى من بلورة الحركة الصهيونية أواخر القرن الماضي كان هناك نوعان من المؤيدين ، يتوخى الأول تحقيق النواحي الثقافية[٥] بينما يتوخى الآخر الأغراض السياسية ، فكان الصهيونيون السياسيون يهتمون بالمشكلة اليهودية ، وكانت فلسطين بالنسبة لهم هي المحل المنطقي لتأسيس دولة قومية يهودية . أما الصهيونيون الثقافيون ، فكانوا يهتمون أولاً ، وقبل كل شيء ، بإعادة تربية الإنسان اليهودي وتشكيله ذهنياً ، ببعث الثقافة العبرية من النواحي اللغوية والدينية والعنصرية كمقومات تشكل بنية الفكر الصهيوني ، والايديولوجية الصهيونية عامة ، المبنية على أكذوبة تم مساندتها وتدعيمها من قبل أجهزة إعلامية ، ومؤسسات عديدة نجحت في خلق انطباع عام لدى الجميع من الأعداء والأصدقاء بصدق الأكذوبة التي اعتمدت

---

(٣) صبري جريس ، **اليمين الصهيوني** (بيروت : مركز الابحاث الفلسطيني ، ١٩٧٨) ، ص ١١ .
(٤) آلان . ر . تايلور ، **مدخل إلى اسرائيل : الأعمال التحضيرية للجريمة الدبلوماسية الصهيونية ١٨٩٧ ـ ١٩٤٧** ، ترجمة شكري محمود نديم (بيروت ، ١٩٦٩) ، ص ٢٣ .
(٥) المصدر نفسه ، ص١٥ .

أسسها على مقولات من قبيل « الشعب اليهودي » ، أو « الاضطهاد النازي لليهود » ، أو « أرض الميعاد »[٦] .

وقد كان لتعبير « العودة » صدى عاطفياً له مفعول السحر في استقطاب يهود « الدياسبورا » أو يهود « الشتات » ، واقناعهم بالهجرة إلى فلسطين ، وقد توجَّب على تلك الأجهزة الإعلامية والمؤسسات العديدة المذكورة أن تواصل رسالتها في تكريس تلك الايديولوجية في ذهن كل مهاجر ، وفي وجدان كل مستوطن جديد على الأرض الفلسطينية خاصة بعد إعلان قيام الكيان الصهيوني عام ١٩٤٨ ، وقد تفاوت الدور الذي لعبته كل مؤسسة على حدة في تشكيل ، أو التأثير على فكر ، الفرد الإسرائيلي وفقاً لمعايير عديدة عمادها حجم المؤسسة ، ومدى قوتها وانتشارها في ربوع الوطن المحتل؛ وسوف نجتزىء شريحة من العناصر والمؤسسات المؤثرة في تربية الفرد في إسرائيل كالإعلام والأدب الصهيوني ، والتنظيمات الدينية ، والهستدروت ، والكيبوتزات ، ونلقي عليها بعض الضوء وصولاً لتبيان دورها الفعَّال والمؤثر في العملية التربوية ككل للأفراد داخل الكيان الصهيوني .

أولاً : أثر أجهزة الإعلام والوسائل الأدبية

لقد وضعت الحركة الصهيونية ، منذ نشأتها ، استراتيجيتها الاعلامية على اسس تنسجم مع أهداف هذه الحركة ومصالحها ، ولا تختلف هذه الأسس كثيرا عما يقوم عليه الإعلام في إسرائيل الآن ، فقد ملأ الحديث عن « الشتات » أو « الدياسبورا » ، وضرورة جمع شمل بني إسرائيل ، مؤلفات القادة الصهاينة . وكان محور الإعلام الصهيوني حتى قيام الدولة عام ١٩٤٨ ، ورافق ذلك نشاط محموم لتأسيس منظمات صهيونية فرعية متعددة التسميات ، مهمتها الأساسية نشر الفكر الصهيوني بين الجاليات اليهودية ، والترويج لِمَقولات[٧] « إن الأمة اليهودية ذات نوعية خاصة »، وهي « أنقى أمم العالم » ، وأنها « تلقى العداء والاضطهاد من جميع شعوب الأرض » . . و« لا خلاص الا باسترداد حقهم التاريخي » في « أرض اسرائيل ». كما روجت تلك المنظمات الصهيونية الفرعية لشعار وايزمان المشهور « فلسطين أرض بلا شعب ، بحاجة إلى شعب بلا أرض »[٨] ، تكريساً لعبارة هرتزل التي ذكرها في مذكرته التي رفعها للقيصر الألماني خلال زيارته

---

(٦) عبد الوهاب المسيري ، الايديولوجية الصهيونية : دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة ، سلسلة عالم المعرفة ، ٦٠ (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٨٢) ، القسم ١ ، ص ٩ .

(٧) انظر : نشرة الأرض (دمشق) ، العدد ٢١ (تموز / يوليو ١٩٨٤) ، ص ٢ .

(٨) المصدر نفسه ، ص ٢١ .

لفلسطين عام ١٨٩٨ إن البلاد «تستغيث برجال ليأتوا إليها ـ ويبنوها ـ »[٩] . وقد توجهت الحركة الصهيونية في الوقت نفسه إلى الأقليات اليهودية داعية إياها إلى الخروج من « الغيتوات » إلى « أرض الميعاد ، أرض الآباء والأجداد » مستخدمة كل أساليب الخداع والتضليل إلى جانب وسائل الترغيب في الهجرة ، وقد التقت جميع وسائل الإعلام من صحافة وسينما ومسرح وإذاعة وتلفزيون مع مختلف الأدوات الأدبية من شعر وقصة قصيرة ورواية ، في العمل جميعاً كجوقة واحدة على إعادة كتابة التاريخ ، وتزوير الوقائع ، وغرس المفاهيم المناسبة لمجتمع مؤسس على أنقاض السابقين وسنقصر حديثنا أولا على وسائل الإعلام وأجهزته المختلفة ، تلك التي تعي جيدا أن المجتمع الإسرائيلي مجتمع إحلالي ، استيطاني شأنه شأن روديسيا وجنوب افريقيا ، وشأن الأوروبيين مع سكان أمريكا الحقيقيين من الهنود الحمر . وعليه ، فهي تدرك ، مثلما تدرك تلك المجتمعات أنها قد تأسست على « الخطيئة الأولى » ، ومن ثم فيتحتم عليها أن تعطي تسويغا ما « للجريمة الاصلية » ، لذا تعمل تلك الاجهزة الاعلامية على تكرار وترديد تلك المقولات المدروسة على أساس أن السكان السابقين متخلفون ، وأن إسرائيل هي حارسة الحضارة الوحيدة في بحر البربرية ، وليس في منطقة التحجر والعبودية غيرها من حصن ممثّل للعالم الحرّ[١٠] ، ولكن الوجود الحادّ لأصحاب الحق الفلسطينيين يجول داخل فكر الفرد الاسرائيلي كشبح صامت تارة ، وصارخ تارة أخرى ، يشعره بالإثم المتجدد ، وبغربة الغيتو اليهودي الممثّل بجزيرة صغيرة منعزلة بين خضمّ البحر العربي . هذا الشعور كان وراء تكريس وسائل الإعلام لجهودها في خلق قاموس لغوي حديث يتناسب والمعطيات الجديدة التي أفرزتها ولادة الدولة ، والحروب المتعاقبة ، تثبيتا لفكرة الحق التاريخي المزعوم ، واعطاء أسماء عبرية لمختلف مناطق فلسطين من مدن وقرى وأنهار وجبال وسهول وغيرها ، إلى جانب الادعاء بوجود آثار يهودية ، هنا أو هناك . فعلى سبيل المثال لا الحصر[١١] ، نجد الأسماء الآتية التي جرى تبديلها إلى مسميات عبرية في الكتب الدراسية ومختلف وسائل الإعلام :

ـ فمن المدن والقرى نجد القدس قد أصبحت أورشليم ، وبيسان أصبحت بيت شآن ، والخليل حبرون ، وعسقلان اشكلون ، وبئر السبع غدت بيئر شيفع ،

---

(٩) محمد الحلاج ، « المسألة العربية في الفكر الصهيوني ، » مجلة فكر (باريس) ، العدد ٣ (تشرين الاول / اكتوبر ١٩٨٤) ، ص ٩٦ .

(١٠) انظر : « السينما الصهيونية ، » في : مجلة سينياست الامريكية ، ترجم إلى : الهدف (الكويت) ، ١٥ / ٥ / ١٩٨٠ .

(١١) نشرة الأرض ، السنة ١٢ ، العدد ٦ (كانون الأول / ديسمبر ١٩٨٤) ، ص ٢٩ .

وشفا عمرو غدت شفار عام ـ والخالصة أصبحت كريات اشمونا . . وهكذا .

ـ أما الجبال فقد أصبحت شومرون بدلا من جبال نابلس ، ويهوذا بدلا من جبال الخليل ، وجبل الشيخ أصبح جبل حرمون . . الخ .

ـ ومن السهول : أصبح مرج بن عامر ، عيميق يزراعيل ، والسهل الساحلي يُسمى الشارون ، وسهل يافا استبدل بدان ، وسهل حيفا أصبح زفولون ، وغور طبرية استبدل بكنيرت . . وهكذا .

ـ ومن الأودية والأنهار ، وجدنا وادي غزة قد أصبح هبسور ، ووادي الحمام أربل ، ونهر العوجا اليركون ، نهر المقطع قيشون . . الخ(١٢) .

ولا غرو في ذلك ، فقد استبدل اسم الدولة ككل فلم تعد كلمة فلسطين يرد ذكرها قط واستبدلت بلفظة « بلادنا » أو « أرض إسرائيل » ، بل إن الفلسطينيين ليسوا سوى أحد الشعوب الغازية وحقهم فيها لا يختلف عن حق المصريين مثلاً أو البابليين أو العثمانيين ، ففي كتاب **جغرافية اسرائيل**(١٣) المقرر على المدارس الثانوية نقرأ مثلاً في الصفحة الأولى من الكتاب تحت عنوان « نظرة عامة » ما يلي :

« إن مناخ بلادنا المعتدل وخصوبة أرضها ، قد جعلاها محط أنظار الشعوب القديمة . فاحتلتها هذه الشعوب واستوطنت سواحلها وسهولها ردحا من الزمن . فقد احتلها المصريون والفلسطينيون ، والبابليون والآشوريون ، كما احتلتها دول أخرى كانت آخرها الدولة العثمانية ، فبريطانيا التي اضطرت إلى مغادرتها عام ١٩٤٨ » .

وقد انسحبت سياسة العبرنة هذه ، وتزوير الحقائق التاريخية والجغرافية ، والطبوغرافية على جميع مناحي الحياة ، وغدا قاموسها الجديد هو المتعامل به في كلّ المقررات الدراسية ومختلف وسائل الإعلام التي وصفت ـ إضافة الى كل ما سلف ـ الشعب الفلسطيني داخل الأرض « بالأقلية العربية » ، وأطلقت على رجال المقاومة من أبطال الفدائيين لفظة «حفلانيم» «أي مخرّبون»، وشبهت الثورة الوطنية ومقاومتها المنظمة(١٤) « بالإرهاب النازي » وبذلك تصبح جميع ألوان الاتصال الجماهيري ووسائل الاعلام ، (تلك التي يفترض فيها أن تكون أدوات للمواجهة والاستقصاء والتساؤل في أي مجتمع متحضر حر) ، تصبح في هذا المجتمع الاستيطاني المعقّد أدوات تجهيل وتعتيم وتزوير ، وتغدو وسائل قمع للحقائق تساهم في ترويج

---

(١٢) المصدر نفسه .

(١٣) المصدر نفسه .

(١٤) « السينما الصهيونية » المصدر نفسه .

الايـديولـوجية السـائدة المعتمـدة أساسـا على خـداع ديني لاهوتي يشكّـل بنيـة الفكـر الصهيـوني الذي تمكنت أجهـزة الاعلام المختلفـة من زرعه في ذهن الفـرد الإسرائيـلي وجعلته يؤمن تماما بموضوعات الميعـاد «الذي يمنـح حقاً إلهيـاً» له بـأرض ليست أرضه « واختيار » الشعب اليهودي الذي يجيز بـاسم هذا الحق الالهي وفقـاً لتعبير الفيلسـوف غارودي « أن يطأ بالأقدام جميع الحقوق الإنسانية للذين عاشوا وعملوا منذ آلاف السنين على الأرض الفلسطينية »[١٥] . وبالإطلاع على النماذج الإعلامية الصهيونية نجـدها تقـودنا إلى نـوعية الاتجاهات المرسومة لتشكيل ذهنية الفرد في إسرائيل ففي فيلم **خربة خزعة** ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ وهي قصة مكتوبة أثناء حـرب ١٩٤٨ باسم قـرية فلسـطينية نجـدها باختصار تعـالج مقـولة أرض الميعـاد أي فلسطين وكيف أنها لم تكن صـالحة قط للذين خانوها ولم يزرعوها (أي أبناؤ ها) ، أما القادمون الجدد إليها من الشتات فهم الـذين سينثرون الخضرة على أديمها ، وسينبتون من الصحراء القاحلة براعمها ، لقد ضـربت هـذه القصة رقـماً قياسيـاً في البيع بعـد الحرب مبـاشرة[١٦] ، وقـد أدخلت ضمن مواد المنـاهج الـدراسية الثـانويـة بعد أن أقـرتها وزارة التـربيـة ، وفي عـام ١٩٧٧ أعيـدت صياغتها للتلفزيون الاسرائيلي .

ولا يقتصـر النشاط الإعـلامي داخل إسـرائيل عـلى اليهودي في الـداخـل وإنما ينسحب أيضـاً ليشمله في الخارج ، فيـطارده بالصحيفـة والمجلة ، والكتيب الـدعـائي والمعارض الجوالة ، والأفلام الدعائية والندوات ، والمؤتمرات والمحاضرات : ففي عام ١٩٧٠ تشكلت في اسرائيل هيئة استشارية لدائرة الإعلام التابعة لـوزارة الخارجيـة من المتخصصـين والمثقفين ، والشخصيـات العامـة ، مهمتها رسم الخـطط الاعلاميـة التي ترمي إلى استقطاب الرأي العام الخارجي وتوثيق عرى الترابط والتـلاحم بين إسـرائيل والتجمعات اليهودية في الخارج، ومن الأنشطة الاعلامية لهذه الهيئة ما يلي :

١ ـ الاتفـاق مع الصحف العـالمية عـلى اصدار مـلاحق خاصـة عن اسرائيـل يبلغ عددها ثلاثين ملحقا .

٢ ـ تنـظيم سلاسـل من المقالات حـول المناسبـات الاسرائيليـة المهمة مثـل « عيـد الاستقـلال»، أو ذكرى الانتصـار في حرب حـزيران/يـونيو ١٩٦٧ . ومـا إلى ذلـك، ونشرها على أوسع نطاق.

---

(١٥) غارودي ، اسرائيل والصهيونية السياسية ، ص ٤٩ .

(١٦) « السينما الصهيونية ، » المصدر نفسه .

٣ ـ إعداد كتيّبات دعائية خاصة يصل عددها إلى ١٢٠ كتيبا ، يطبع منها العديد من ملايين النسخ باللغات المختلفة .

٤ ـ تنظيم جولات لمائة وخمسين معرضا جوّالا في شتى المدن العالمية كل عام تركز على الجوانب الدعائية لاسرائيل .

٥ ـ إعداد أفلام دعائية وتعميم الأفلام الوثائقية في شتّى أنحاء العالم ، علاوة على إهداء الصور الملونة لمن يطلبها .

٦ ـ تنظيم جولات لعشرات المحاضرين لعقد الندوات في أقطار أوروبا الغربية والأمريكتين ، وشرق آسيا ، واستراليا وافريقيا .

٧ ـ دعوة الصحفيين والكتاب والمشاهير من شتى أنحاء العالم ، وعشرات من فرق التصوير التلفزيوني والمعلّقين الإذاعيين والتلفزيونيِّين .

٨ ـ إصدار نشرتين دوريتين نصف شهريتين باسم « أخبار الشرق الأوسط » و« صحائف حول خلفيات الأحداث » ، وتزويد محطات الإذاعة والتلفزيون ومكتبات الصحف في الخارج بهما .

٩ ـ تنظيم المؤتمرات ، والندوات الطلابية العالمية في فلسطين المحتلة ، وتنسيق اتصالات منظمات الطلبة داخل الأرض المحتلة وخارجها وأنشطتهم الاعلامية ، ومساعدتهم في نفقات طبع المطبوعات والملصقات الدعائية التي يعدونها .

دور الأدب الصهيوني الحديث

وإلى جانب أجهزة الإعلام الصهيونية المختلفة ودورها الفاعل في تربية الفرد الإسرائيلي يبرز أمامنا أيضا ، وكما أسلفنا ، دور الروافد الأدبية المختلفة من شعر وقصة ورواية ، أو ما يمكن وصفه بالظاهرة الأدبية في الكيان الصهيوني ، فالبناء الهيكلي العام للأدب العبري[١٧] كان منذ ما قبل مرحلة إنشاء المجتمع الصهيوني جزءا من البناء الايديولوجي الصهيوني السائد وواحدة من أدوات التبشير الايديولوجي ، وآلة من آلات التوجيه القيمي والنفسي للقارىء ؛ واتساقاً مع ذلك فقد تشبع الأدب العبري الحديث بالمقولات الرئيسية الثلاث التي يعتمد عليها بناء الفلسفة الايديولوجية للفكر الصهيوني والتي يعمل الأدب على تسليح الفرد الإسرائيلي بها ضد أي فكر

(١٧) ابراهيم البحراوي ، **الأدب الصهيوني بين حربين ، حزيران ١٩٦٧ ـ تشرين ١٩٧٣** (بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٧) ، ص ١٤ ؛ ٢٦ و٢٧ (بتصرف) .

خارجي ، وعزله عن الايديولوجيات المناقضة . . وتتمثل هذه المقولات في :

ـ علاقة الفرد اليهودي بالعالم الخارجي ، ذلك العالم الذي يضمر له العداء ، ويتربص به لإفنائه فيما يسمى بمعاداة السامية ، الأمر الذي يوجب على اليهودي أن يتسلح بالعنف كنوع من الوقاية ، وأن يتلمس له ملتجأ بعيدا عن المجتمعات في اطار يحميه ، ووطن قومي يجمعه .

ـ علاقة اليهودي بنفسه ، وبالوجود اليهودي الكلي ، ذلك الوجود الواحد الذي أهدره الشتات ، ويتوجب منطقيا تجميع ذلك الشتات وإلا فقد اليهودي كفرد واليهود ككل مغزى وجودهما .

ـ تلك الأسطورة المدعاة والخاصة بوعد الرب لبني اسرائيل بامتلاك فلسطين إلى الأبد . وقد أخذ الأدب العبري بكل روافده ينشد هذه المعزوفات الثلاث باتساق وتناغم ، كما راح يصطنع أساليب التعبير الفنيّ عنها[١٨] ، فظهر أدب الرواية التاريخية التي تخصصت في العمل على إحياء الحياة العبرية القديمة وبث الروح في التراث الفولكلوري لفترة ما قبل الشتات .

وظهر أدب التراث الذي يسعى إلى تمجيد تراث الحياة اليهودية في حارات الغيتو واحيائه باعتباره القوقعة التي منعت الشخصية اليهودية من التحلل والذوبان ، وظهر أدب المقاومة اليهودية الذي يهدف إلى خلق نموذج للصهيوني المقاتل ، والبطل العسكري ، وظهر أدب الارتباط بالأرض الذي يرمي إلى تأكيد مقولة الملكية التاريخية . . كذلك ظهر أدب النكبة الذي يؤكد على المعنى الغريزي لحالات الاضطهاد ضد اليهود . . وما إلى ذلك من ألوان التعبير الأدبي المنبثقة جميعها من تلك المقولات الصهيونية الثلاث التي تعمل على خدمة هذه الأساليب الأدبية وترسيخها في الوقت نفسه .

فإذا اجتزأنا من سيل الأعمال الأدبية التي قامت بتشكيل العقلية الاسرائيلية بعض الومضات فلربما وضعنا أيدينا على نوعية تلك القوالب والأطر الفنية التي تصبّ فيها المادة الفلسفية للايديولوجية الصهيونية ، فهذا على سبيل المثال « مائير وايزلتاير » ، يعلم الأطفال في اسرائيل كيف تكون الكراهية للعرب فيقول[١٩] :

---

(١٨) المصدر نفسه ، ص ٢٧ (بتصرف) .

(١٩) إسرائيل شاحاك ، عنصرية دولة اسرائيل ([د . م .] : منشورات مجلة فلسطين المحتلة ، [د.ت.]) ، ص ٩٩ .

ـ أيها الأطفال تعلموا ،
تعلموا كيف يكون الكره ،
نعلم نحن ، أن زراعة هذا الكره
في القلب من الأطفال . .
يأخذ وقتا جما ، يغدو
عملاً صعبا
ـ كل منا يعلم أن الحب
بعمق العمق من الأطفال . .
ينبت . . يولد . . شرعا .
ـ إن الطفل سجين ،
والسجان براءته .
ـ لكنا نعود نقول بأذن الطفل :
تعلم كيف الكره يكون .

ورغم أن شعر « حاييم نحمان بياليق » ـ وهو أكبر الشعراء الصهاينة ، وشاعر القومية اليهودية ـ يكرس دوما افكار شعب الله المختار ، والشعب المضطهد والدم اليهوديّ ، وهي أفكار عنصرية لا تختلف عن قوانين « نورمبرج » التي أصدرها هتلر ضد اليهود في عام ١٩٣٥ ، إلا أن نظام التعليم الإسرائيلي يولي هذا اللون من ألوان الأدب اهتماما مكثفا ، وفي الفقرات التالية نرى « بياليق » يدعو اليهود إلى الثورة وحمل السلاح ، ويحثهم على التغلب على العرب العمالقة فيقول[٢٠] :

ـ إني أعرف قدر إسرائيل ،
ـ فلسوف تقهر الأمة المتعبة ،
ـ فلسوف تقهر العمالقة ،
ـ وتحيا من بعدهم ،
ويضيف مخاطبا فلسطين :
ـ يا ملجأ الأمة الأبدية ،
ـ لماذا أنت صامتة ، وبائسة ،
ـ هل تحلمين بالايام الماضية . ؟؟
. . . . . .
ـ ها نحن ننهض ،

(٢٠) عربي العاصي ، صوت فلسطين ، العدد ١٥٠ (تموز / يوليو ١٩٨٠)، ص٣٣ .

ـ فإلى السلاح . . إلى السلاح ،
ـ اصطفوا . . وإلى الأمام .

لقد تسلح العمل الأدبي الصهيوني الموجّه بكل الأسلحة التي تستهدف غسل مخ كامل للفرد الإسرائيلي ، واقناعه بأنه صاحب الحق في الأرض أولاً . . وقد عاد إليها أخيراً وبعد غربة دامت نحو تسعة عشر قرنا . وهو كما في الشعر ، يسلك المسلك نفسه في القصة القصيرة معتمدا التلفيق والتزوير وليّ عنق الحقيقة ، فهذا « أ . شمالي » في قصة **بالقرب من الحدود** يفجر حنين يهود الشتات إلى أرض الميعاد عبر أبيات شعرية حزينة يغنيها أحد يهود « وارسو » المكفوفين ، ويعبّر فيها عن لهفة وشوق للهجرة إلى أرض الميعاد ، وكيف أن عاهته تحول دون تحقيق أمنيته ، وتنفيذ وعد الرب بتمليك تلك الأرض لنسل يعقوب ، ذلك الوعد الوارد في الاصحاح الخامس والثلاثين من سفر التكوين ، بينما آلاف غيره قد أفلحوا في الهجرة ، ولكم هو يغبطهم على ذلك .

أما « ن . طامير » فإنه يحثّ ، في قصته القصيرة **دمعة على حائط المبكى** ، كل يهودي على قتل أي عربي وسفك دمه ، لأنه بذلك يقدم قربانا مرضيا لله . وتعالج قصة الأديب الصهيوني « أ . هفجيشا » **وكان حلما** . . حتمية هروب اليهودي من المواطن المختلفة والاتجاه إلى الجنة المفتقدة التي تدر عسلا ولبنا . . إسرائيل . . تلك التي أمكن استعادتها أخيراً لأصحابها من يهود الشتات ، ويذرف الأديب الإسرائيلي « ش . د. بونين » الدموع ، وينصب المناحات في قصته القصيرة **مآخذ الشيطان على فاوست**[21] التي يصور فيها ضحايا التعذيب الوحشي لليهود على أيدي النازيين المضطهدين في معسكرات « أوشفيض » الألمانية ، يصورها في صورة مروعة تجعل الشيطان ذاته يتحوّل في القصة أمام هول العذاب اليهودي على أيدي النازي إلى قوة للخير تستنكر هذا العذاب .

وعلى هذا النحو تؤدي هذه الأساليب الأدبية المختلفة دورها في بث شحنات الفزع والرعب في النفس الإسرائيلية واليهودية ، أو في دفعها إلى الهجرة إلى الحصن والملاذ الموعود ، أو في ترغيبها في البقاء وعدم الهجرة المضادة من إسرائيل . . فالقارىء اليهودي أو الإسرائيلي يجد نفسه مع كل رافد من روافد الأدب أو الإعلام في مواجهة صور أدبية ، وشحنات إعلامية تدفعه دفعا إلى مراعاة واجباته الصهيونية ، واحتضان مفاهيمها ، وتبني ايديولوجيتها التي سيرته إلى المسار المطلوب ، وقولبته في الإطار المحدد سلفاً .

---

(٢١) ابراهيم البحراوي ، « أدب النكبة الإسرائيلي ، » **الأخبار** (مصر) ، ٧ / ٣ / ١٩٧٩ ، ص٣ .

وإذا كنا قد عالجنا بعض النماذج الشعرية والقصصية القصيرة في الأدب الصهيوني وناقشنا صدى كلٍّ منها في عقل الفرد الاسرائيلي ، فقد تبقى رافد مهم لم نتصد له بعد ، وأعني به الرواية وأثرها في ذهنية الفرد في إسرائيل ، ويمكننا في هذا الصدد أن نسوق مثالين ، من الروايات الشهيرة في الأدب الصهيوني لنرى الأوتار التي يعزف عليها أدباء بني إسرائيل ، والمعزوفات التي لا يملّون التكرار المتواصل لها ، وهاتان الروايتان هما **إكسودس والينبوع** . سنجد في الينبوع وهي من تأليف جيمس أ. ميتشنر بطلا عربيا اسمه جميل طبري[٢٢] يتولّى في الألف صفحة التي تضمّ الرواية ، مهمة الدفاع عن اليهود وإثبات جدارتهم وحقهم بفلسطين ، وهو يدرك أن العرب أكثر الناس قدرة على تدمير الأرض المزروعة وإحالتها إلى صحراء حيثما ذهبوا . كما يشرح لزملائه الأجانب أن حرب **١٩٤٨** كانت غزوا عربيا من أناس جاءوا من الصحراء مدهوشين أمام المزارع اليهودية ، ويفهم أن الاحتلال الصهيوني لفلسطين على أنه حق اكتسبه التفوق اليهودي .

ـ أما رواية **إكسودس** وتعني الخروج ، وهي من تأليف « ليون أوريس » ، فخلال ستمائة صفحة تورد فكرة وراء فكرة لتنتهي بالمؤلف إلى هذا القرار[٢٣] : « لو كان عرب فلسطين قد أحبوا أرضهم لما كان بوسع أي إنسان طردهم منها ، أو بمعنى أصح الهرب منها دون سبب حقيقيّ » .

لقد اختار المؤلف الصهيوني في النموذج الأول أن يحشو فم شاهد عربي فلسطيني ـ على وجه التحديد ـ بالمديح لليهود والتقليل من شأن العرب[٢٤] ، واختار مؤلف النموذج الروائي الثاني إصدار حكم بعدم جدارة الفلسطينيين بوطن . . وإذا كان هذا هو موقف المؤلفين الصهاينة قبل حرب فلسطين **١٩٤٨** ، والذي نجحوا في إقناع العقلية الصهيونية به ، فإن المؤلفين المعاصرين[٢٥] اختاروا الإعلان بأن العرب ، كشعب ، غير جديرين بالحياة أصلا ، وهي مقولات نجحوا أيضا في تربية الفرد الاسرائيلي عليها واقناعه بها ردحا طويلا من الزمن . . حتى كانت حرب تشرين الأول / أكتوبر **١٩٧٣** التي استطاعت ـ وبخاصة في المرحلة الأولى الهجومية منها ـ أن تثير في المجتمع الاسرائيلي احساسا عميقا بالخطر ، وأنبأ مسارها في تلك المرحلة بإمكانية الطرف العربي على اجتياح الدروع الإسرائيلية[٢٦] ، وهزّ مقولات « المحارب

(٢٢) غسان كنفاني ، في **الادب الصهيوني** (بيروت : مركز الابحاث الفلسطيني ، ١٩٦٧) ، ص ١٢١ .
(٢٣) المصدر نفسه ، ص ٥٤ .
(٢٤) المصدر نفسه ، ص ٢١ (بتصرف) .
(٢٥) المصدر نفسه ، ص ١١٥ (بتصرف) .
(٢٦) البحراوي ، **الأدب الصهيوني بين حربين** ، حزيران ١٩٦٧ ـ تشرين ١٩٧٣ ، ص ٣٢ .

الصهيوني الذي لا يهزم » ، و« الأمان المطلق » ، و« الأرض التاريخية » ، وأسبغ عليها في ذهنية الفرد الاسرائيلي تحولات كيفية تصحح رؤ يته الزائفة لطبيعة الصراع مع العرب[٢٧] ، وينحو د. « نوريت غيرتز » الأستاذ بجامعة تل أبيب هذا المنحى ، فيذكر في مقال له حول الرواية والقصة الحديثة في الدولة الصهيونية[٢٨] « ان حرب الغفران ١٩٧٣ هي التي الهبت الوعي الإسرائيلي ، ودمرت شعور الأمان الذي كان يخالج المواطن الغازي والمظفر » .

فإذا ألقينا نظرة ختامية ننهي بها هذا الجزء من بحثنا عن الرؤى المستقبلية التي تتضمنها بعض الأعمال الروائية التي أفرزتها حرب ١٩٧٣ ، فربما نتفق مع د. « نوريت » في قوله « ان الروائيين الإسرائيليين إنما هم شهود على المعاناة ، فكأنما يعني التعبير عن روح عامة قد يكون من الخطأ عدم التعاطي معها بكثير من الجدية والاهتمام »[٢٩] .

ففي كتاب « عاموس كنعان » **الذبيحة ٢** الصادر عام ١٩٧٦ يقيم لاجئو تل أبيب المدمرة في مخيم كبير لا سماء له ، ولا نهار فيه ولا ليل ، لا عصافير ولا شجر ولا طبيعة ، ولا ماضي له ولا مستقبل .

وفي قصة «يتسحاق بن نير» **بعد المطر** ، نواجه مرة أخرى مدينة تل ابيب بعد الدمار : مدينة عابقة بالفوضى تهيمن عليها العصابات ، ويجول فيها أناس وحيدون خائفون يملأون شوارعها لأنهم خائفون من البقاء وحدهم في المنازل . . وكل منهم يأمل بحدوث المعجزة الفجائية .

وفي رواية أ . ب يهوشواع«[٣٠] **العاشق** التي صدرت عام ١٩٧٧ يطالعنا صاحب كراج إسرائيلي بفقد قدرته على العيش بشكل طبيعي : هناك عرب يعملون عنده ، وعرب يقاتلون عنه ، وهو الآن بحاجة إلى من يحب زوجته بدلا منه ، ومن يحلم بدلا منه ويعمر قلبه الأمل بدلا منه .

أما «قصة عاموس أوز»[٣١] **تلة النصيحة السيئة** التي نشرت عام ١٩٧٦، فإنها تروي حكاية دمار عائلة في القدس ، قبل إنشاء دولة « إسرائيل » ، والقصة تروي ،

---

(٢٧) المصدر نفسه .

(٢٨) نوريت غيرتز ، « الروائيون الإسرائيليون شهود على المعاناة ، » **شؤون فلسطينية** ، العدد ٩١ (حزيران / يونيو ١٩٧٩) ، ص ٢٠٢ .

(٢٩) المصدر نفسه .

(٣٠) المصدر نفسه .

(٣١) المصدر نفسه ، ص ٢٠٣ .

عبر تلك الحكاية ، أحداث انعدام الحلم بإنشاء الدولة ، حتى قبل أن يبدأ الحلم بالتحقيق .

ـ فماذا في الأمر ؟

ـ وما الذي تعنيه كل هذه الرؤى الروائية ؟

ـ هل يتوقع الأدب الإسرائيلي مذبحة جديدة ؟

ـ هل يتوقع حرباً أخرى شاملة ؟

إن هذه الإرهاصات الأدبية جميعها إنما تعكس شعوراً قوياً بحتمية وقوع الكارثة .

ثانياً : التنظيمات والحركات الدينية

تتعدد التنظيمات والأحزاب داخل الكيان الصهيوني وتتلون بكل عقيدة ولون وهي بذلك إنما تشكل المرآة الحقيقية العاكسة لطبيعة هذا المجتمع القائم على التناقضات بتركيبته السكانية المتنافرة ، وثقافاته الململمة من أطراف الدنيا[٣٢] .

ولقد كان الهمّ الأوحد للذين تسلموا مقادير الحركة الصهيونية منذ مطلع هذا القرن هو المحافظة على وحدة العمل ، وتجنيد أكبر عدد ممكن من يهود أوروبا ـ وبخاصة يهود أوروبا الشرقية ـ وبذل أقصى الجهد في سبيل إقناع الغالبية العظمى منهم ـ سواء أكانوا يهوداً متدينين، أم متحررين، أم علمانيين، أم مندمجين في مجتمعاتهم ـ على أن الديانة اليهودية والصهيونية صنوان لا يفترقان ، وأن الواحدة منهما متممة للأخرى ، وأنه يستحيل على المرء أن يكون يهودياً ويبقى كذلك ، إلا إذا اعتنق الفكرة الصهيونية ،[٣٣] وعمل بها .

ورغم أن زعماء الحركة الصهيونية قد تبنوا هذا المنهاج إلا أن غالبيتهم كثيودور هرتزل، وماكس نور داو ، وحاييم وايزمان لم يكونوا متدينين[٣٤] . فهرتزل الذي كان إلى ما قبل دعوته بقليل من الاندماجيين ، يقول في مذكراته « إنني لا أذكر أنني يهوديّ إلا في الأعياد فقط ، وبقية الأيام أنا صحفي نمساوي ولا أكره إلا الحديث مع اليهود » . وكان

---

(٣٢) اسعد رزوق ، نظرة في احزاب اسرائيل (بيروت : مركز الابحاث الفلسطيني ، ١٩٦٦) ، ص ٣٢ (بتصرف) .

(٣٣) المصدر نفسه ، ص ٣٦ .

(٣٤) حسن ظاظا ، « لغة العدو ماذا تقول ، » اخبار اليوم (القاهرة)، ١٩٧٠/٧/١٨ ، ص ١٢ .

ماكس نور داو أستاذ الفلسفة بالسوربون ، ود. وايزمان يدعوان للفكر الفوضوي على أساس أن الدين والأخلاق والسياسة هي متناقضات العصر . وكان وايزمان يريد مجتمعا فوضويا ضد أي التزام تكون نتيجته صورة واقعية في العصر الحديث ضد كل التزامات العرف والتقاليد والقوانين والقيم الإنسانية(٣٥) .

وقد لعبت الحركة الصهيونية جيدا على وتر الفكر الديني لما له من تداخل وهيمنة على وجدان شرائح عريضة من اليهود بالشتات ، وذلك بعدما ربطوا الأفكار الدينية ، والغيبيات التوراتية بالأهداف السياسية .

وقد سئل وزير الدفاع الإسرائيلي « موشيه ديان » ، وهو عالم آثار ، ومفسر غير متفرغ للتوراة ، سئل عما إذا كانت مطالب إسرائيل « الدينية » و« التاريخية » بخصوص بعض أجزاء الأرض المحتلة يجب أن يكون لها دور في السياسة الإسرائيلية(٣٦) فأجاب قائلاً : « هذا هو أساس الوجود الإسرائيلي . إنه واحد من العناصر الثلاثة التي تشكل إسرائيل ، وهي : الشعب اليهودي ، والكتاب المقدس ، وأرض اليهود . و(لذلك) إذا اجتمعت التوراة وأمة التوراة فلا بد أن تكون معهما أيضاً أرض التوراة » . وعليه أصبح من المفهوم أن تحقيق المطمح السياسي هو في حد ذاته تنفيذ لمشيئة الرب ، واتساق مع المفاهيم الدينية وتحقيق لنبوءات أنبياء بني إسرائيل المسجلة في العهد القديم ، فكأنّ الفرد في خطه السياسي الذي يقوده إلى أرض فلسطين إنما يتماشى والتهاويم المقدسة التي لفرط تعاطيها ، والإلحاح بها على عقل الفرد اليهودي خرجت من دائرة التهويم والإدعاءات ، إلى نطاق التصديق والتحقيق بالعنف ، والسيف .

ولكن في أواخر القرن الماضي كانت هناك مدرسة دينية إنسانية يعارض أنصارها أفكار الحركة الصهيونية وسياساتها ، من زاوية روحانية ، فهم يعتقدون أن اليهودية دين وليست قومية(٣٧) ، وهي تدعو إلى قيم عامة للاخوة والإنسانية ، وبالتالي ليس لها شأن بإقامة الدول أو بالقوميات أو بالولاء القبلي المحدود .

وفي مقدمة مؤسسي هذه المدرسة فيلسوف الصهيونية الثقافية « آشر غينزبرغ » الشهير بـ «آحاد هاعام» أي أحد العامة (١٨٥٦ ـ ١٩٢٧)(٣٨)، الذي دعا أن تكون

---

(٣٥) المصدر نفسه .

(٣٦) المسيري ، الايدبولوجية الصهيونية : دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة ، ص ٢٤٦ .

(٣٧) الصهيونية حركة عنصرية ، ابحاث مؤتمر طرابلس حول الصهيونية والعنصرية ، طرابلس ـ ليبيا ، ١٩٧٩ ، ترجمة عدنان كيالي (بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩) ، ص ٢٣٢ .

(٣٨) عبد الوهاب المسيري، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية: رؤية نقدية (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٧٥)، ص ٥٨.

الهجرة إلى فلسطين على اسس دينية روحية . وأكد أن المهاجرين اليهود يجب أن يتعايشوا مع السكان العرب .

أما الحاخام « ألمر بيرغر » ، (ولد ١٩٠٨) ، وهو كاتب وخطيب عظيم الجرأة ، فيعتبر نموذجاً للتفكير اليهودي المتحرر من سيطرة الصهيونية وإرهابها ، ويشغل حالياً منصب رئاسة لجنة[٣٩] « بديل يهودي للصهيونية » ، فقد أكد على أن اليهودية دين شمولي ذو قيم روحية عالية ، وأنه لا شأن له بالهوية القومية أو الدولة ، ومن ثم فقد شن « بيرغر » حملة شعواء على الحركة الصهيونية بسبب ما ألحقته من أضرار بالديانة اليهودية[٤٠] .

ومن المنظور نفسه ، وصف الكاتب اليهودي « نورتون ميزفنسكي » إسرائيل بأنها مجتمع عنصري لأنها قامت على أساس إنكار الحقوق الوطنية والمدنية والإنسانية للعرب الفلسطينيين .

وهنالك طائفة من اليهود المتدينين تعرف باسم « نيتوري كارتا » ولها فروع وامتدادات في كل من إسرائيل والولايات المتحدة الامريكية، تعارض هي الأخرى الصهيونية، ولكن من زاوية محافظة ودينية وتعتبرها انحرافا عن التعاليم الروحية لليهودية[٤١] .

وفيما يلي أهم الأحزاب والحركات الدينية في إسرائيل :

١ ـ المفدال

يعتبر حزب المفدال ، المشكل من حزبي مزراحي (أي شرقي) ، و(هبوعيل هامزراحى) أي (العامل الشرقي) من الأحزاب الدينية الصهيونية التاريخية[٤٢] . وقد تأسس أقدم الحزبين وهو (مزراحي) عام ١٩٠٢ ، حينما قرر الحاخام « يتسحق رينز » تأسيس اتحاد للصهيونيين المتدينين ، الذي أصبح فيما بعد منظمة دينية قومية معروفة بهذا الاسم ، وقد بدأت منظمة « مزراحي » بفتح فروع لها في جميع أقطار أوروبا ، وفي عام ١٩٠٤ عقدت مؤتمرها العالمي الأول ، الذي ركز ، على العودة إلى (أرض الأجداد) . وفي عام ١٩٢٠ نقل المركز العالمي للمنظمة إلى القدس ، وكان

---

(٣٩) المصدر نفسه ، ص ٩٨ .

(٤٠) **الصهيونية حركة عنصرية** ، ص ٢٣٢ .

(٤١) المصدر نفسه .

(٤٢) هاني عبد الله، **الأحزاب السياسية في اسرائيل** (بيروت : مؤسسة الدراسات الفلسطينية ١٩٨١) ، ص ٨٥ .

أول انجاز لها هو تشكيل المؤسسة الحاخامية الرئيسية بالقدس عام ١٩٢١(٤٣) .

أما المنظمة الثانية وهي (هبوعيل هامزراحي) فقد نشأت في كنف المنظمة الأم كمنظمة دينية عمالية ، وقد جلبت إلى فلسطين مع الهجرة الثالثة (١٩١٩ - ١٩٢٣) أعدادا من أعضائها في الخارج الذين شكّلوا أساسها البشري ، المتأثر بأفكار المفكرين الاشتراكيين والأحزاب العمالية في شرق أوروبا . لذلك طمحت هذه المنظمة إلى بناء « أرض الأجداد » على أسس العمل الطلائعي وفقا لشعار « التحقيق الذاتي » للصهيونية ، وشعار (هاتوراه فهعفوداه) أي التوراة والعمل(٤٤) .

وقد اعلن تأسيس منظمة « هبوعيل هامزراحي » عام ١٩٢٢ ، وقد حافظت على استقلالية أطرها هي ومنظمة « مزراحي » حتى منتصف الخمسينات ، سواء في الكيان الصهيوني أو في فلسطين . وقد غدت « هبوعيل هامزراحي » خلال تلك الفترة أبرز الحركات الدينية العاملة في فلسطين نشاطاً وأعظمها تأثيرا(٤٥) . وقد تحولت مع منظمة مزراحي ، بعد الإعلان عن قيام الكيان الصهيوني إلى حزبين تقرر توحيدهما في صيف ١٩٥٦ ، حيث تشكل منها الحزب الديني القومي - المفدال ، وترفض سياسة هذا الحزب ، وخطه الفكري ، وكذلك برنامجه الانتخابي لانتخابات الكنيست التاسع ، حقوق الشعب الفلسطيني والوطنية والقومية في فلسطين مثله في ذلك مثل الليكود ومعظم الأحزاب الصهيونية الأخرى ، ويتحدث البندان الأول والثاني في برنامج « المفدال » الانتخابي عن الحق التاريخي لليهود في أرض الميعاد ، وعن عدم وجود مكان للشعب الفلسطيني لإقامة دولة ذات سيادة على أرض فلسطين(٤٦) .

وفي مشروع السلام الذي طرحه هذا الحزب عام ١٩٧٢ ، يتجاهل « المفدال » الاعتراف بحق اللاجئين الفلسطينيين بالعودة وتقرير المصير ، ويقترح إعادة تأهيل اللاجئين الموجودين في المخيمات داخل الأراضي الفلسطينية المحتلة ودمجهم بالاقتصاد الإسرائيلي .

ويرفض حزب « المفدال » الاعتراف بمنظمة التحرير كممثل وحيد للشعب الفلسطيني . وفي عام ١٩٧٧ قدم المفدال مع أحزاب أخرى مشروع قرار للكنيست جاء فيه : « يقرر الكنيست أنّ المنظمة المسماة م.ت.ف. هي إطار لمنظمات قتلة هدفها المعلن هو

(٤٣) المصدر نفسه ، ص ٨٦ .
(٤٤) المصدر نفسه .
(٤٥) المصدر نفسه (بتصرف) .
(٤٦) المصدر نفسه ، ص ١٢٠ (بتصرف) .

تدمير دولة إسرائيل . وإن إسرائيل لن تجري مفاوضات مع منظمات المخربين في أي محفل »[٤٧] .

ويعتبر حزب المفدال هو الحزب الديني الأول في إسرائيل تاريخياً وحجماً ، ومن أبرز قادته الحاخام يستحاق رينز (١٨٣٩ - ١٩١٥) ، أول من دعا إلى تأسيس حركة مزراحي الدينية كتيار في إطار الحركة الصهيونية في الخارج .

ومن أشهر قادته حاليا رئيس كتلة « المفدال » بالكنيست د. يهودا بن مائير[٤٨] ، إضافة إلى الوزراء بورغ ، وهمر ، وأبو حتسيرا .

ومنذ تكون التيار الديني في الحركة الصهيونية ، دعا هذا التيار في برامجه إلى بناء الدولة والمجتمع وفقا لقوانين التوراة وللتيار الأرثوذكسي في الديانة اليهودية ، وتمحورت نشاطات « المفدال » ، وقبله حزبي مزراحي وهبوعيل هامزراحي ، حول قضايا التعليم الديني ومكانة الحاخامية الرئيسية ويوم السبت ومسألة « من هو اليهودي ؟ » وفيما يلي النقاط الخاصة ببرنامج المفدال الانتخابي فيما يتعلق بشؤون الدين والفرد داخل المجتمع الإسرائيلي ، وفقاً لما نشر بجريدة **هاتسوفيه** العبرية بتاريخ ١٩٧٧/٥/٦ .

(أ) يجب أن تكون دولة إسرائيل يهودية في طابعها ، وفي ثقافتها ، وروحها ، من خلال الحفاظ على حقوق الفرد .

(ب) منح تربية يهودية أصيلة ، من خلال الارتباط بقيم اليهودية وتقاليدها من ناحية ، وتأمين تعليم ديني كامل للمعنيين بذلك من ناحية أخرى .

(ج) استمرارية الجهود لضمان كفاءة المجالس الدينية ، وقدرتها على العمل كجهاز وحيد لتوفير الحاجات الدينية للجمهور والفرد ، وسيواصل المفدال كفاحه من أجل تحصين مكانة يوم السبت في إسرائيل ، باعتباره يوم راحة وقدسية في الحياة العامة في الدولة . « وسيعمل المفدال لمنع سن قوانين تتناقض مع قوانين التوراة » .

وفيما ينبغي عمله لاستقطاب الشباب اليهودي الذي يفد إلى إسرائيل من الخارج ، وخاصة من الولايات المتحدة للدراسة في معاهدها الدينية والمدارس

---

(٤٧) المصدر نفسه ، ص ١٢١ .

(٤٨) المصدر نفسه ، ص ٩٧ .

الحاخامية المختلفة بدعوة من دائرة الثقافة التوراتية التابعة للوكالة اليهودية ، يقول « أهارون هاليفي » أحد زعماء حركة « هامزراحي » : « إننا نرى ونقتنع بأننا قادرون عن طريق هؤلاء الشباب الذين سيجدون في النهاية طريقهم للإقامة في البلاد ، على جلب آبائهم ، خاصة وأن هؤلاء الشباب الذين يقضون فترة معينة في البلاد مفعمون بحب الوطن ، وأن المتدينين منهم - خصوصاً - مفعمون بالشوق والرغبة للانضمام إلى الشعب في البلاد ، ويبدو أنه ليس أمامنا أي خيار سوى التأثير على هؤلاء الشبان عن طريق تعميق الثقافة العبرية وزيادة القيم الدينية والقومية لديهم »[٤٩] .

وتتجه التعاليم الدينية التي يبثها الحاخامات ، ورجال الدين عموما ، في إسرائيل ، إلى تعميق قضية حب الأرض « أرض إسرائيل » والتمسك بها واعتبار مسألة الاستيطان فيها هي جوهر الدين وقدس أقداسه . . فالحاخام « مارن »[٥٠] على سبيل المثال يغض الطرف عن إهمال الاسرائيليين للشعائر الدينية ولا يعتبرها أموراً ذات بال مقارنة بقدسية الاستيطان في فلسطين . . فقد أعلن في كتابه **سكنى البلاد** أن الاستيطان في أرض إسرائيل يوازي جميع وصايا التوراة ، أي أن صورة التعبير المثلى لتديّن اليهودي ، وامتثاله لتعاليم العهد القديم وأساس قداسة أرض إسرائيل يتمثل بالاستيطان فيها .

ويرى الحاخام «تزفي يهودا هاكوهين »[٥١] أن أي أقوال تحاول بث كراهية الأرض المشتهاة في قلوب أبناء إسرائيل ، يعتبر مروجوها بمثابة كفرة ، ويتفق موقف الحاخام «تزفي هاكوهين » مع سائر حاخامات بني إسرائيل بأنهم وثنيون فيقولون « إن من يقيمون خارج البلاد هم كمن يمارسون الوثنية الصرف خاصة عندما يقومون بالتمرد ضد حب البلاد والدولة ، ضد البلاد التي تنظر إليها عيون الله دائماً »، و«ان على هذا الجيل أن يزيد ويعظم من قداسة بلادنا وحبها » .

وقد كان حزب المفدال ، وقبله حزبا مزراحي وهبوعيل هامزراحي ، شركاء دائمين في الحكومات الاسرائيلية[٥٢]، باستثناء فترة تقارب السنة ونصف السنة بين (١٩٥٨/٧/١ و١٩٥٩/١٢/١٧) حين استقال المفدال من الحكومة. وفي أعقاب الكنيست التاسع، شارك المفدال في حكومة بيغن بثلاثة وزراء من أبرز قادة المفدال

---

(٤٩) انظر : نشرة الأرض ، العدد ٤ (تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٧٥) ، ص ٤٠ .

(٥٠) المصدر نفسه .

(٥١) المصدر نفسه .

(٥٢) انظر : عبدالله ، الأحزاب السياسية في اسرائيل ، ص ١٠٥ .

حاليا وهم : يوسف بورغ للداخلية والشرطة ، وزفولون همر للمعارف والثقافة ، وأهارون أبو حتسيرا للأديان .

٢ ـ حزب أغودات يسرائيل

وهو الحزب الديني الثاني في إسرائيل ، وقد أعلن تأسيسه عام ١٩١٢ في بولندا[٥٣] وجاء في بيان التأسيس « أن ممثلي اليهود المتقيدين بالشعائر الدينية من جميع أنحاء العالم . . يأخذون على أنفسهم عهداً بالعمل بكل قواهم من أجل تطوير أغودات يسرائيل ونموها . إن أغودات يسرائيل ستساهم بفاعلية في جميع القضايا والأمور المتعلقة باليهود واليهودية على أسس التوراة دون أية اعتبارات سياسية (وستحاول) إيجاد حل لكافة المشاكل التي تواجه الشعب اليهودي وفقاً لروح التوراة » .

ومن أبرز زعماء هذا الحزب الحاليين الحاخام يهودا مائير ابرا موفيتش ، والحاخام مناحم بوروش . ويمثل الحزب غلاة المتعصبين دينيا ، وقد ربط موافقته (أي الحزب) على المشاركة في الاعلان عن تأسيس الدولة ببعض المطالب في الشؤون الدينية أهمها : الحفاظ على قدسية يوم السبت والأعياد اليهودية ، والحرص على تطبيق التعاليم الدينية فيما يتعلق بالطعام المحلل في المنشآت والمؤسسات الحكومية ، وأن يبقى التعليم الديني المنظم في تيارات منفصلة متمتعا بالادارة الذاتية ، وأن تقوم الدولة بتأمين الاحتياجات الدينية للسكان ، وأن تنظم الأحوال الشخصية للسكان اليهود وفقا لقوانين التوراة . وقد قدمت لاغودات يسرائيل وعود وتعهدات بالحفاظ على هذه الشروط[٥٤] .

وتعتبر القوة التمثيلية للحزب بالكنيست صغيرة نسبيا (أربعة مقاعد في أحسن الأحوال) خلال مشاركته في الحكومات الأولى ، إلا أن حزب أغودات يسرائيل الآن يشارك في الائتلاف الحكومي ، لكنه ليس له ممثّل في الوزارة الحالية ، تماشيا مع قرار مجلس كبار علماء التوراة ، بعدم السماح لأي من زعمائه السياسيين بتولي منصب وزاري .

٣ ـ حزب بوعالي أغودات يسرائيل

تأسس عام ١٩٢٣ في بولندا ، ويعتبر حاليا ثالث الأحزاب الدينية في اسرائيل من حيث الحجم والتمثيل في الكنيست . وقد اسسه في فلسطين الحاخام بنيامين

---

(٥٣) المصدر نفسه ، ص ١٢٩ .

(٥٤) المصدر نفسه ، ص ١٤٤ .

مينتز ، وزعيمه الحالي الحاخام « كالمان كاهانا » الذي خلف مينتز بعد وفاته في أوائل الستينات، وقد ولد «كاهانا» عام ١٩١٠ في بولندا وهاجر عام ١٩٣٨ إلى فلسطين، وكان عضوا بمجلس الدولة المؤقت عام ١٩٤٨ ، ثم عضوًا بالكنيست ، وحتى اليوم ، كما أنه يرأس الحركة العالمية « لبوعالي أغودات يسرائيل » ، ويعتبر حزبه من أحزاب المعارضة في الكنيست التاسع ، ونظرا لضآلة وزن الحزب البرلماني ، فإنه لم يتمثل في عملية تشكيل الحكومة الإسرائيلية بمنصب وزاري بشكل مباشر ، ففي أغلب الأحيان كان يشارك في الائتلافات عبر تحالفه مع الأحزاب الدينية الأخرى .

ولا يختلف « حزب بوعالي أغودات[٥٥] يسرائيل » في موقفه من موضوع الدين والأفراد ، عن بقية الأحزاب الدينية وخصوصاً « أغودات يسرائيل » ، فهو أيضاً يسعى بشتى الوسائل إلى زيادة نفوذ المؤسسة الدينية ، وإلى فرض تعاليم التوراة وفقا للتيار الارثوذكسي في الديانة اليهودية على جميع السكان اليهود .

٤ ـ غوش إيمونيم

تأسست حركة « غوش ايمونيم » ، أي كتلة الإيمان ، عام ١٩٧٤ ، وهي حركة تنتمي إلى الحزب الديني « المفدال » بشكل غير مباشر من حيث تلقيها للدعم الأساسي منه ، إلا أنها تعمل في اطار مستقل عن مؤسسات المفدال[٥٦] ، وهي حركة جماهيرية استيطانية ، ساهمت بقسط كبير في عمليات الاستيطان وخصوصا في منطقتي نابلس ورام الله ، ولهذا فهي تحظى اليوم بدعم سياسي قوي من عضو الكنيست الحاخام « حاييم دروكمان » ، ومن رئيس كتلة « المفدال » بالكنيست « يهودا بن مائير » ، ومن وزير المعارف والثقافة « زفلون همر » ، الذي كان أول من تبنى ودافع عن النشاطات الاستيطانية لحركة « غوش ايمونيم » في منطقة نابلس منذ بدأت الحركة في إقامة المستوطنات هناك .

وقد حدَّد مؤسسو هذه الحركة من الشباب المتدينين الذين تخرجوا أساسا من مدارس بني عكيبا والمدارس الدينية مبادىء حركتهم بما يلي : « لا تنازل ولا إنسحابا ولا تخلياً عن طريق الايمان بضرورة توطين أرجاء (أرض اسرائيل)»[٥٧].

وكانت حركة « غوش ايمونيم » هي حركة الاحتجاج الوحيدة التي اقيمت بعد

(٥٥) المصدر نفسه ، ص ١٥٨ .

(٥٦) المصدر نفسه ، ص ١٢٢ .

(٥٧) داني روبنشتاين ، « جوش ايمونيم ، » الوجه الحقيقي للصهيونية ، ترجمة غازي السعدي (١٩٨٣) ، ص ٢٤ .

حـرب ١٩٧٣[٥٨] ، ولم تتلاش كغيرها من حـركات الاحتجـاج التي اندلعت كثمـرة للقلق وخيبة الأمل والشعور بالهزيمة والتقصير .

ويصف الصحفي الاسـرائيلي « داني روبنشتـاين »[٥٩] فكـرة «غـوش ايمـونيم » بأنها فكرة متعصبة متصلبة تحملها مجموعة من الشبان ذوي الخلفية الاجتماعية والثقافية المتجانسة . فمؤسسو هذه الجمـاعة مـوشيه ليفنغـر وحنان بـورات ويوحنـان فريـد ، وأوري إليستور ، وحاييم دروكمـان وبيني كاتسـوفر ويـوئيل بن نـون جميعاً أبنـاء جيل واحد وذوو ثقافة دينية عالية وأبناء لعائلات متدينة .

والواقع أن رجال هذه الحـركة الصهيـونية[٦٠] ، قـد اتخذوا من الـدين اليهودي ستارا ، لاذكاء فكر الفرد الإسرائيلي ومشاعره من خلاله ، لتنفيـذ مخططاتهم ، وتحقيق سياسة حركتهم التي لا تعترف بفلسطين أرضا وشعبا ، وتدعـو لاستيطان كـل الأرض الفلسطينية والعربية (المحررة) لانها ملك (شعب الله المختار) ، وهي تدعو علنا إلى التمييز العنصري ضـد العرب ، وتـروج للتنكيل بهم ، وتشجـع على اطـلاق التعابـير العنصـرية ضـدهم ، وتدعي أنهم سكـان مؤقتـون ، ولا بـد من معـاملتهم بقسـوة ، واصـدار أحكام الاعـدام على الارهـابيين منهم وطـردهم من أراضيهم عنـدمـا تسنـح الفرصة لذلك ، ولهذا تعمدت الحركة اقامة مستوطناتها في قلب المدن والقـرى العربيـة المكتظة بالسكان .

وربما كان أوضح بيان يسلط الضوء على سياسة هذه الحركة الدينية العنصريـة ، ذلـك الاعلان المنشـور بـالصحف الاسـرائيليـة والمـوجَّـه إلى كـل فـرد داخـل الكيـان الاسرائيلي ، يقول ذلك الاعلان[٦١] :

« إليك يا من ترى شعب إسرائيل مباحـا في أروقة الأمم المتحـدة ، ولبلطات منظمـة التحريـر الفلسطينية ، ويا من يؤلمه ما لحق بأجزاء أرض اسرائيل الخالية من اليهود ، من إهانة ؛ ويـا من يرى حكومة اسرائيل في ضعفها وعجزها على ضوء مشروع الدولة الفلسطينية الذي يجري تنفيـذه في الضفة الغربية ، اننا ندعوك إلى المجيء معنا والانضمام الينا . أخرج من منزلـك ، وأجِّل جميـع أعمالـك ، ومشاريعك . انضم إلى العمل الكبير الذي يقوم به شعب اسرائيل العائد الى وطنه » .

ويشير العديـد من الاستفتاءات داخـل المجتمع الاسـرائيلي الى تبـاين شديـد في

---

(٥٨) المصدر نفسه .
(٥٩) المصدر نفسه ، ص ١١ .
(٦٠) المصدر نفسه ، ص ٦٢٥ (بتصرف) .
(٦١) المصدر نفسه ، (الغلاف الأخير ـ التعريف بالكتاب) .

المستويات الدينية بين الأفراد ، الا أن د. يهودا بن مائير عضو الكنيست ، واستاذ علم النفس بجامعة « بار ايلان » في تل أبيب حاول خلق مقياس عام مؤسَّس على مجموعة من الأسئلة بلغت مائة وخمسين سؤالا تشمل مجالات مختلفة ومتعددة في الحياة الدينية ، بينها (٣٢) سؤالا عن الجانب السلوكي والعمل بالأوامر التوراتية ، وتسعة أسئلة عن الجانب الايديولوجي ، وقد عرضت الاسئلة على (١٦١٠) رجلا وامرأة بالغين ، في مناطق متعددة في اسرائيل ، قيل انها كانت نموذجا يعكس بأمانة حجم الجماهير اليهودية المتدينة في اسرائيل[٦٢] ، وقد أظهرت اجابات المسؤولين مجموعة من الحقائق والنتائج المفاجئة وعلى وجه الخصوص في مجال العقائد والأفكار : فأكثر من ٦٤ بالمائة أعلنوا أنهم يؤمنون بالله ، وأكثر من ٥٧ بالمائة قالوا ان الشعب اليهودي هو شعب الله المختار ، وقسم ضئيل قال إن الرب أعطى موسى التوراة في جبل سيناء ، و٤٧ بالمائة قالوا انهم يؤمنون بقوة عليا توجه تاريخ الشعب اليهودي ، و٣٦ بالمائة يؤمنون بقدوم المسيح ، وحوالى ٣٠ بالمائة يذهبون أبعد من هذا وهم على استعداد للاعتراف أن الروح تعيش بعد وفاة صاحبها .

وعندما طلب منهم تعريف أنفسهم من الناحية الدينية العامة ، قال ١٧ بالمائة انهم يرون أنفسهم متدينين ، بينما يرى ٤٢ بالمائة أنفسهم تقليديين ، و٤٢ بالمائة منهم قالوا انهم غير متدينين ، وإن كانوا غير كفار ، وهم يؤمنون بشيء ولكن ليس بعودة الروح أو قدوم المسيح . ولديهم استعداد للايمان بالتوراة .

وبالنسبة الى تنفيذ الأوامر قال معظمهم ـ ٩٩ بالمائة ـ أنهم يشتركون في « ليل الفصح » ، ولدى ٨٩ بالمائة توجد الوصايا العشر معلقة على مداخل بيوتهم ، ونسبة مماثلة تشعل « شموع الحنوخاه » أي « شموع عيد الأنوار » ، و٨٢ بالمائة لا يأكلون سوى أكل الفصح يوم عيد الصفح ، و٧٩ بالمائة يشترون لحما صالحا من الناحية الدينية ، و٧٤ بالمائة يصومون « يوم الغفران » . .[٦٣] .

ورغم أن د. « يهودا بن مائير » قد لخص بحثه بالقول ان النتائج تشير بوضوح إلى استحالة الحديث عن تقسيم مؤكد لليهود بين متدينين وغير متدينين ، الا انه عمد في نهاية ذلك البحث إلى تقسيم المجتمع اليهودي إلى أربعة أقسام سنسوقها هنا لتبيان التحصيل الحاصل لجهود جميع الحركات والأنشطة الدينية وتأثيراتها داخل الكيان الصهيوني على الأفراد ، ومحطة ذلك كله وفق احصاء ، وبحث علمي صادر من داخل

(٦٢) « الدين . . هل يشكل عاملاً من الدرجة الأولى في المجتمع الإسرائيلي ؟ » السياسة (الكويت) ، ١٩٧٩/٧/١٨ ، ص ١٦ .

(٦٣) المصدر نفسه .

الأرض المحتلة ، يقول بحث د. «بن ماثير» إن المجتمع الاسرائيلي ينقسم إلى :

- جماعات متدينة متزمتة تشكل ١٤ بالمائة من المجموع[٦٤] .

- جماعات محافظة على قدسية السبت وهم ٩ بالمائة .

- يهود تقليديين ، ليسوا متدينين بالمفهوم التقليدي ، وهم حوالى ٣٨ بالمائة .

- البقية غير متدينة ولا تشدد على الأمور الدينية بالمرة » .

فإذا اندرجت نسبة التسعة بالمائة المحافظة على قدسية السبت ، ضمن الجماعات الدينية المتزمتة والبالغ نسبتها ١٤ بالمائة ، يتبيّن لنا أنّ النسبة الكاسحة من المجتمع الاسرائيلي هي جماعات تقليدية ليست متدينة بالمفهوم المتعارف عليه ، أو غير متدينة على الاطلاق ، وتبلغ نسبتها الاجمالية ٨٦ بالمائة من المجتمع .

اما إذا تعاملنا مع نسبة الـ٩ بالمائة المحافظة على قدسية السبت باعتبارها جماعة مستقلة ، ملتزمة نسبيا بالأوامر التوراتية ، وأضفنا اليها نسبة الـ١٤ بالمائة التي تشكل الجماعات اليهودية المتزمّتة ، باعتبارهما معا شريحة مميزة يبلغ مجموعهما معا ٢٤ بالمائة من المجتمع الاسرائيلي ، يتبين لنا أن السواد الأعظم أيضا من مجتمع العدو والبالغ نسبته ٧٦ بالمائة هي جماعات ملحدة لا دينية لا تقيم للتعاليم اللاهوتية أو التوراتية وزنا .

ثالثاً : الهستدروت

في العقد الثاني من هذا القرن كان الشغل الشاغل للصهيوني البولندي « بن غوريون » الذي هاجر إلى فلسطين عام ١٩٠٦ ، وهو في العشرين من عمره ، أن يوحد الطبقة العاملة اليهودية ، وخلق حزب عمالي موحّد لتكوين حركة نقابات عمالية والبدء في برنامج الاسكان الزراعي . وقد نجح بالفعل في كانون الأول / ديسمبر من العام ١٩٢٠ في تأسيس « هستدروت هاكلاليت شل هاعوفديم هاعفرييم بإرتس يسرائيل » أي « الاتحاد العام للعمال اليهود في أرض اسرائيل » . وقد قام هذا الاتحاد بدور رئيسي فعال في حياة اليهود بفلسطين أثناء الانتداب ، ويمكن أن نرى أهمية[٦٥] هذا الاتحاد من قول « بن غوريون » « بدون هذا الاتحاد ـ الهستدروت ـ أشك في أننا كنا سنحصل على دولة » .

---

(٦٤) المصدر نفسه .

(٦٥) تهاني هلسة ، « دافيد بن غوريون ، » دراسات فلسطينية ، العدد ٤٤ (تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٦٨) ، ص ٣٦ .

وقد أصبح بن غوريون السكرتير العام لهذا الاتحاد ، الذي لعب دور « حكومة ظل » في فلسطين لسنوات طوال قبل قيام دولة اسرائيل .

وقد بلغ عدد أعضاء السهتدروت عام ١٩٦٤ ، ٨٧٢٠٠٠ عضو ، ارتفع إلى ١٠٣٨٥٦٣ عضوا عام ١٩٦٩ ؛ وفي آخر إحصائية وصل هذا العدد الى ١١٥٩٨٥٢ (أي ٤٢ بالمائة من مجموع عدد السكان ويكاد يصل إلى ٩٠ بالمائة من مجموع عدد العاملين)(٦٦) .

ويستمد الهستدروت عضويته من فئات متعددة ذات مصالح متضاربة في الغالب ، فهو يضم أعضاء مزارع الكيبوتس والموشاف وموظفي الحكومة والحرفيين ممن يعملون لحسابهم والمهنيين بما فيهم الفنانون وأيضا الزوجات غير العاملات(٦٧) .

لقد قام الهستدروت بزعامة « دافيد بن غوريون » بالاشراف العملي على اقامة المزارع الجماعية أي الكيبوتزات ، وعلى تشكيل الهاغاناه ، والاشراف على الاسواق والمؤسسات الصحية وعلى المنظومة التعليمية اليهودية ذات الادارة الذاتية ، وذلك بعد اغتيال رئيس الوكالة اليهودية « حاييم أرلوزوروف » عام ١٩٣٣ وحلول بن غوريون محله(٦٨) .

وقد هاجر إلى فلسطين خلال الفترة من ١٩٢٠ وحتى نهاية ١٩٢٩ نحو ٨٠ ألف يهودي(٦٩) ، وقد تعهدت المنظمة الصهيونية بإعالة المهاجرين خلال السنة الأولى من إقامتهم في فلسطين ، وقام الاتحاد العام للعمال اليهود (الهستدروت) في فلسطين بمهمة توفير العمل للقادمين الجدد .

لقد استخدمت المنظمة فكرة عاطفية سخرت لها جميع وسائل الاسناد الاعلامية والأدبية هي فكرة « العودة من المهاجر » إلى الأرض التي وعد بها إبراهام (النبي إبراهيم) بما لها من وقع عاطفي مؤثر وعميق لدى جميع اليهود في مختلف مهاجرهم(٧٠) .

ويعتبر الهستدروت بمثابة دولة داخل الدولة بما أخذه على عاتقه من مسؤوليات

---

(٦٦) المسيري ، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية ، ص ٤٢٠ .

(٦٧) المصدر نفسه .

(٦٨) ايفان دونيف ، الصهيونية بلا قناع ، ترجمة فرات الجواهري (بيروت ، ١٩٧٤) ، ص ٣١ .

(٦٩) تايلور ، مدخل إلى اسرائيل : الأعمال التحضيرية للجريمة الدبلوماسية الصهيونية ١٨٩٧ - ١٩٤٧ ، ص ٧٦ .

(٧٠) المصدر نفسه ، ص ١٤ .

الاستيطان ومهماته ، ولتشعب الأنشطة والمشاريع الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية التي تخضع لاختصاصه . ويمكن تلخيص أعمال الهستدروت[٧١] وأوجه نشاطه فيما يلي :

- الأعمال النقابية والعمالية .

- التنمية الاقتصادية .

- أنشطة خاصة بالخدمات الصحية والضمان الاجتماعي .

- أنشطة متفرقة تتعلق بالهجرة ، والمصلحة القومية العامة والنشاط شبه الدبلوماسي .

- التربية والتعليم والثقافة ، وهي النقطة التي سيتركز عليها مجال بحثنا .

لقد لعب الهستدروت في حقل التربية والتعليم دورا رئيسيا في إسرائيل حتى عام ١٩٥٣ ، الذي بدأ فيه تدخل الدولة الرسمي بإنشاء النظام التعليمي السائد حاليا في البلاد . ورغم تضاؤ ل دور الهستدروت في هذا المجال ، بعد ذلك العام ، إلا أنه لا يزال يمارس أنشطة متعددة ومهمة في بعض المجالات المتخصصة بحقلي التعليم والثقافة[٧٢] .

كان الهستدروت قد أخذ على عاتقه خلال أيام الانتداب مهمة بناء شبكة واسعة من المدارس ضمت ٤٥ بالمائة من مجموع الأطفال والفتيان اليهود في فلسطين ، وقد أتاحت هذه الشبكة من المدارس فرص التعليم الابتدائي والثانوي بصورة منتظمة لابناء الاعضاء في الهستدروت .

كما عمد الهستدروت[٧٣] إلى إنشاء عدد من المؤسسات للإسراع في عمليات امتصاص المهاجرين الجدد في المجتمع اليهودي ودمجهم في دورته الحيوية، إلى جانب تكريس الجهود في سبيل رفع المستوى العام للطبقة العاملة . لهذا أصدر الهستدروت صحيفة يومية بالعبرية وهي **دافار** التي تعتبر من أكثر الصحف الصباحية انتشارا ، وتصدر هذه الصحيفة جريدة خاصة باسم **أومر** توجه للمهاجرين الجدد ، ومن ثم فهي توضع بلغة تسمى (عفريت قالاه) أي العبرية المبسطة .

---

(٧١) ليلى القاضي ، « الهستدروت ، » **دراسات فلسطينية** ، العدد ٩ (آذار / مارس ١٩٦٧) ، ص ٣٥ .

(٧٢) المصدر نفسه ، ص ٥٨ .

(٧٣) المصدر نفسه .

وإضافة إلى ملكية الهستدروت لأكبر دار نشر بإسرائيل ملكية رأسمالية كاملة ، فانه يملك أيضا دارا لتوزيع الأفلام ، وشركة للمسرح المتنقل ، ومدرسة للفنون[٧٤] .

وتتلخص نشاطات الهستدروت التعليمية والثقافية على النحو التالي :

أ ـ مركز التعليم والثقافة[٧٥] : وهي المؤسسة المسؤولة عن التعليم العمالي وعن تنظيمه والتخطيط له ، وتدير هذه المؤسسة فرقة مسرحية وعدداً من الفرق الغنائية وفرق الرقص الشعبي ، وعدداً من المراكز المخصصة للفن الشعبي ، كما أنها تقدِّم المسرحيات والحفلات الموسيقية في المناطق الريفية ، وتزود القرى بالأفلام بصورة أسبوعية منتظمة ، كما انها تنتج افلاما وثائقية .

ب ـ آمال : ومهمتها تسيير وإدارة ثلاث عشرة مدرسة ثانوية صناعية ، تابعة للهستدروت .

ج ـ منظمة الشباب العامل (هانوعار هاعوفيد)[٧٦] : وتقوم بمهمات الحفاظ على حقوق ومصالح الشباب العامل الذي لم يبلغ سن الثامنة عشرة بعد . وإلى جانب الدروس المسائية التي كانت تنظمها المؤسسة لمن هم بحاجة للتعليم الابتدائي ، فانها تدير الآن معاهد للتدريب المهني بالاشتراك مع الحكومة . وتقدر عضوية هذه المنظمة بعد اندماجها مع قيادة (حركة الشباب المتحد) « تنوعات هانوعار هاميوحيدت » وتشكيل « منظمة الشباب العامل والطلاب » « هانوعار هاعوفيد فهالوميد » بمائة ألف عضو ولها ٣٠٠ فرع في جميع أنحاء البلاد .

د ـ هابوعيل : وهي المنظمة الرياضية التابعة للهستدروت وتتألف من ٦٠٠ فرع وتضم ٧٠ ألف عضو[٧٧] .

هـ ـ مجلس النساء العاملات « موعيتصت هافوعيلت » واتحاد الامهات العاملات (ارجوت إماهوت عوفدوت): وتضم هاتان المنظمتان، إضافة إلى النساء العاملات ، عضوات الهستدروت غير العاملات اللواتي يساعدن في عملية امتصاص المهاجرين الجدد ، ورعاية أطفال بقية الأعضاء ، ممن يعملن بصورة منتظمة .

---

(٧٤) عبد المنعم الغزالي ، مقال في : الطليعة (مصر) ، العدد ٥ (أيار / مايو ١٩٦٦) ، ص ٥٥ .
(٧٥) القاضي ، « الهستدروت ، » ص ٥٩ .
(٧٦) المصدر نفسه .
(٧٧) المصدر نفسه ، ص ٦٠ .

وتدير هذه المؤسسة رياضا للأطفال ودورا للحضانة يقدر عددها بـ٢٧٥ وحدة كما أنها تدير ناديا ومخيمات صيفية تتسع لعشرين ألف طفل تقريباً[٧٨] .

ويمكن تلخيص أنشطة الهستدروت وفكرته الأساسية بالمصطلح الغيبي الذي حدده « بن غوريون » بقوله : « ليس الهستدروت نقابة عمالية ، ولا هو حزب سياسي ، ولا هو تعاونية أو جمعية لتبادل المنفعة ، إنه أكثر من ذلك . الهستدروت هو اتحاد شعب يقوم ببناء موطن جديد ودولة جديدة وشعب جديد ، ومشاريع ومستوطنات جديدة ، وحضارة جديدة ، إنه اتحاد للمصلحين الاجتماعيين لا تمتد جذوره إلى بطاقة عضويته الخاصة ، بل إلى المصير المشترك والمهمات المشتركة لجميع أعضائه في الموت والحياة »[٧٩] .

وعليه فانه يمكننا أن نتبين أن دينامية الهستدروت ـ وفقا لتعبير د. المسيري هي دينامية صهيونية استيطانية ، فهو ليس « اتحاد عمال » كما قد يوحي اسمه ، وإنما هو مؤسسة صهيونية استيطانية بالدرجة الأولى[٨٠] ، بل هو أهم المؤسسات الاستيطانية على الاطلاق ، إذ أنه المؤسسة الوحيدة داخل الحركة الصهيونية التي تشرف على معظم النشاطات ، ويتحرك داخلها كل الأحزاب ، وتربط بين المستوطن الصهيوني والأقليات اليهودية في العالم ، وهو ، مثل معظم المؤسسات الاستيطانية الصهيونية مؤسسة عسكرية / اقتصادية موجهة أساسا ضد العرب ، إنه « التجربة الصهيونية » بالدرجة الأولى .

رابعاً : القيفوتس (الكيبوتز)

هي لفظة عبرية تلفظ قيفوتس وتعني تجميع أو مجموعة ، وتجمع على قيفوتسيم وتصغيرها : قيفوتصاه بمعنى جماعة أو شرذمة ، وكلمة قيفوتس شأنها شأن معظم المصطلحات الصهيونية مثل (عالياه) أي (هجرة) لها بعد ديني[٨١] ، والاصطلاح الديني « قيفوتس جاليوت » ، يعني جمع الشتات ، أي تجميع جميع اليهود في فلسطين أو « تجميع المنفيين » ، ومنه استقى الصهاينة هذه التسمية .

وقد أُنشىء أول « قيفوتس » في فلسطين عام ١٩١٠ باسم « داجانيا »[٨٢] ،

---

(٧٨) المصدر نفسه ، ص ٦١ .

(٧٩) المسيري ، **موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية** ، ص ٤١٩ .

(٨٠) المصدر نفسه .

(٨١) المصدر نفسه ، ص ٣٢٠ .

(٨٢) موسى حنا عنز ، **الكيبوتز من الداخل : دراسة سياسية وادارية** (بيروت : مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، ١٩٧٠) ، ص ١٣ .

استجابة للواقع الاستيطاني في فلسطين ، وتستخدم اللفظة في الكتابات الصهيونية للاشارة إلى المستوطنات التعاونية التي تضم جماعة من المستوطنين يعيشون ويعملون سويا . وقد أريد لها في البداية أن تعتمد على الزراعة بصفة أساسية ، وأن تكون وسائل إعاشتها ، من مبان وآلات وغيرها ، مملوكة للجماعة حيث لا مكان للثروة أو الملكية الخاصة ، وحيث يشبع الأفراد حاجاتهم الخاصة من مأكل ومأوى وتعليم بطريقة جماعية[٨٣] . فعقيدة القيفوتس ترتكز على العمل في الأرض حيث يعطي كل شخص بحسب قدراته ويأخذ قدر حاجاته وقد تمكنت هذه العقيدة من استقطاب معظم المستوطنين القادمين من روسيا وأوروبا الشرقية بخاصة خلال الفترة ما بين ١٩٣٨ و١٩٤٧[٨٤] وهي فترة التوسع الكبير في عدد القيفوتسات ، وذلك بفضل الزعم الاشتراكي لحركة القيفوتس ، إذ أنه على الرغم[٨٥] من أن القيفوتس كمؤسسة اجتماعية / اقتصادية تتسم بأشكال جماعية إلا أنها لا علاقة لها بالاشتراكية أو بقيمها ، فقد كانت القيفوتس وسيلة الاستيطان الصهيوني الاحلالي ، والطريقة الوحيدة التي تمكن عن طريقها المستوطنون الصهاينة من أن يفرضوا وجودهم على الواقع الفلسطيني العربي (تماما كما اضطر المستوطنون الامريكيون أن يلجأوا لتنظيمات جماعية لحماية أنفسهم)[٨٦] .

والهدف الرئيسي للنظام التعليمي التربوي[٨٧] الجماعي في القيفوتس هو ضمان استمرار « قيم » القيفوتس . ويتم ذلك عبر ترجمة تلك « القيم » المتمثلة في العمل - المساواة - الجماعية - الديمقراطية ، والتطوع في مناهج التربية والتعليم .

فالتعليم في القيفوتس ليس منفصلاً عن الحياة النظرية والعملية فيه ، أو عن عقيدته وقيمه[٨٨] . ويعتبر التعليم أداة « للتحرر القومي والاجتماعي للشعب اليهودي » ، والميزة الأساسية لهذا التعليم هي في بقاء الأطفال في بيوت الحضانة الجماعية ، حيث تعتني بهم ممرضات ومربيات ومعلمون وليس والدوهم .

ويمكن تلخيص الأهداف الرئيسية لهذا التعليم الجماعي بما يلي :

- تربية الأطفال على حياة القيفوتس ، وتعليمهم وفقا لقواعدها وعقيدتها .

---

(٨٣) المسيري ، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية ، ص ٣٢٠ .
(٨٤) عنز ، المصدر نفسه ، ص ١٧ .
(٨٥) المسيري ، المصدر نفسه ، ص ٣٢٠ .
(٨٦) المصدر نفسه .
(٨٧) عنز ، المصدر نفسه ، ص ٣١ .
(٨٨) المصدر نفسه ، ص ٣١ و٣٢ .

ـ تحقيق مساواة تامة بين الجنسين .

ـ تنمية المفهوم الصهيوني « للروح الديمقراطية » بين أطفال القيفوتس ، وتنمية روح التعاون بين الأفراد وتشجيعهم على العمل في الأرض[٨٩] .

وتظهر طبيعة القيفوتس الاستيطانية / الاحلالية في طريقة بنائه وتخطيطه ، فكل مستعمرة صممت لتكون بمثابة قلعة حصينة قادرة على « الدفاع » عن نفسها وعن المستعمرات المجاورة أيضاً . وقد ظلّت هذه المستعمرات بمثابة « خط الدفاع » الأول للمستوطنين الصهاينة في فلسطين قبل قيام الدولة وبعدها أكثر من كونها (تعاونيات زراعية) بالمعنى المألوف[٩٠] . ويلاحظ أنه بعد إنشاء الدولة ، وبظهور الجيش الإسرائيلي الذي يضطلع بمهام الدفاع ، لم تؤسس سوى ٥٨ مزرعة قيفوتس من عام ١٩٤٨ حتى ١٩٦٨ مقابل ١٧٥ قبل هذا التاريخ .

وقد تضمّن تقرير لجنة مجلس الأمن المنشأة بموجب القرار ٤٤٦ لسنة ١٩٧٩[٩١] أن إسرائيل قد قامت خلال الفترة من ١٩٦٧ إلى أيار / مايو ١٩٧٩ بإقامة ١١٥ مستوطنة في الضفة الغربية وغزة والجولان ، (٧٩ منها في الضفة و٢٩ في مرتفعات الجولان و٧ في قطاع غزة) ، وحتى تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٨٠ أصبح عدد المستوطنات في الأرض المحتلة فقط ١٤٨ مستوطنة . وهناك رابطة وثيقة بين إنشاء المستوطنات الاسرائيلية وتشريد السكان العرب وتفريغ الأرض المحتلة من السكان وتغيير التركيب السكاني لهذه الأراضي ؛ فمنذ عام ١٩٦٧ انخفض عدد السكان العرب بواقع ٣٢ بالمائة في القدس والضفة الغربية[٩٢] .

ولكل عضو في القيفوتسات عمل معين يؤديه ، ولكن الجميع يتدربون على حمل السلاح . وقد ساهمت هذه المستعمرات في غرس القيم العسكرية بشكل فعَّال بين أعضائها ، فكانت هي نواة المنظمات العسكرية والإرهابية المعروفة كالهاغاناه ، والبالماخ ، وقوات الناحال[٩٣] فيما بعد ، وكانت هي التربة الخصيبة التي نشأت فيها القيادات العسكرية الإسرائيلية مثل (موشيه ديان) (وايغال آلون . . . وغيرهما) .

ولا غرو فالدور الأساسي للقيفوتس في المجتمع الاسرائيلي يتمثل في تقديم

---

(٨٩) المصدر نفسه .

(٩٠) المسيري ، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية ، ص ٣٢٠ .

(٩١) محمد عبدالإله ، « المستوطنات الإسرائيلية في الأرض المحتلة ، » الأهرام (القاهرة) ، ١٩٨٥/١/٢ ، ص ٧ .

(٩٢) المصدر نفسه .

(٩٣) المسيري ، المصدر نفسه ، ص ٣٢١ .

« الصهيوني القدوة » أي تقديم الأفراد الذين يتمسكون بالمثل الصهيونية العليا ، وبالارتباط الوثيق بالمجتمع الجديد ، وبالعنف الشديد في الدفاع عن كيانه(٩٤) ، وتسهم القيفوتسات باعتبارها مؤسسة اجتماعية مهمة في خط مواز مع المؤسسات التعليمية والدينية ، والعسكرية والايديولوجية الأخرى في محاولات معالجة الأسباب التي جعلت من « الأسرة الاسرائيلية » مؤسسة غير صالحة لاذابة الفروق الحضارية والاجتماعية الجسيمة التي توجد بين سكان إسرائيل الذين وفدوا من شتّى أقطار الأرض ، وشكلوا تناقضات لا تسمح بصياغة نمط متجانس من التنشئة الاجتماعية . ومن هنا اعتمد القائمون على أمر « صناعة »(٩٥) المجتمع الإسرائيلي على مختلف المؤسسات الاجتماعية المذكورة بما فيها القيفوتسات في عملية صهر جميع هذه الاختلافات في بوتقة المجتمع الإسرائيلي .

ومن الملاحظ أن أقسام التعليم والتربية داخل القيفوتسات تنظم تدريبات داخلية لمدرسيها ، فهي تحدد مقرّراتهم الخاصة التي تختلف من حيث المواد عن تلك المخصصة للمدارس الرسمية وهي تؤكد بصفة عامة على المثاليات الخاصة للقيفوتسات وطريقتها في الحياة وفقا لتعبير البروفيسور « كلين برغر » أستاذ التربية المقارنة بالجامعة العبرية بالقدس(٩٦) .

وتتحدد حياة الفرد ومنزلته في المستوطنة(٩٧) الاسرائيلية في المحل الأول بمدى تكريسه لنفسه للمهام الجماعية والقومية ، وعلى أساس معايير مثل العضوية في القيفوتسيم أو في إطار تنظيمي يرتبط بمثال الريادة (الحالوتسيوت) .

ويرى د. « كلين بيرغر » أن تطبيق الايديولوجية الصهيونية يتّسم بأجلى معانيه في القيفوتسات حيث يتم تمجيد العمل اليدوي والنظر اليه بقيمة اقتصادية متزايدة ، وبخاصة في الزراعة ، فمن خلال قيمة رمزية يستطيع اليهود أن يضربوا بجذور راسخة في أرض الاسلاف ، وفقط عن طريق التوسع في الاستيلاء على الأراضي ، وتغطيتها بشبكة واسعة من المستعمرات الزراعية يستطيعون أن يجعلوا البلد وقد أضحى خاضعا لملكيتهم بصورة حقيقية .

---

(٩٤) انظر سيد ياسين، « مراجعة مقال: « تجسيد الوهم ، » تأليف قدري حنفي ، » السياسة الدولية (مصر) ، العدد ٢٦ (تشرين الأول / اكتوبر ١٩٧١) ، ص ١٨٣ .

(٩٥) المصدر نفسه .

(٩٦) انظر : فتحي عثمان ، « مراجعة مقال : « المجتمع والتعليم والتقدم في اسرائيل ، » تأليف أهارون . ف . كلين برجر ، » السياسة الدولية ، العدد ٢٨ (نيسان / ابريل ١٩٧٢) ، ص ١٨٥ .

(٩٧) المصدر نفسه ، ص ١٨٣ .

والعمل اليدوي في الزراعة يرفع أيضا ـ وفقاً لتأكيد الايديولوجية الصهيونية في ذهن الفرد الاسرائيلي ـ من قدرة الشعب اليهودي على التحول إلى قوة منتجة ، وعودة هرمه الوظيفي المقلوب إلى حالة عادية .

ومن ثم فإن التحول من المهن والتجارة إلى العمل الزراعي أو الصناعي لا ينبغي أن يفهم على أنه تحرك اجتماعي إلى أسفل أو ضياع لمركز اجتماعي متميز .

ونتيجة لهذا التوجه كما يضيف « كلين بيرغر »(٩٨) صاحب مؤلف **المجتمع والتعليم والتقدم في اسرائيل** ، نمت نزعة تغض الطرف عن التعليم الرسمي والتخصص المهني ، وإن كانت لم تختف هذه النزعة بصورة كاملة .

لقد كانت الغاية المعلنة لمؤسسي القيفوتسات ـ كما أسلفنا ـ ذات شقين : أولهما ، استثمار الأراضي التي يشغلونها ؛ وثانيهما ، وضع فكرة الحياة الجماعية موضع التجربة الناجحة(٩٩) ، ولكن يبدو أن حركة القيفوتسات قد فشلت في تحقيق هذين الهدفين ، ولذلك نجد أنه منذ عام **١٩٥٥** لم تقم القيفوتسات بأي استثمارات جديدة تذكر .

وبعد وصول الجيل الجديد في هذه المستعمرات إلى سن النضج ، لم يكن وفياً تمام الوفاء لمتطلبات الحياة الجماعية وشروطها ، وعلى سبيل المثال اضطرت القيفوتسات إلى تكييف نفسها في وجه رغبة الجيل الجديد في العودة إلى مؤسسة الزواج المعروفة ، وإلى الحياة العائلية السائدة في المجتمع خارج القيفوتسات نفسها .

وكلما قوي هذا الاتجاه(١٠٠) نحو الحياة العائلية تقلص العرف السائد في حياة القيفوتس على أنه عائلة تشمل جميع الأعضاء دون أي تفرقة أو امتيازات خاصة بأشخاص معينين بحكم كونهم آباء أو ازواج أو زوجات أو أمهات . . الخ .

أضف إلى ذلك أن عدداً كبيراً من القيفوتسات (الكيبوترات) أخذ يستخدم عمالاً بالأجر ، وهذا سلوك مناف لمبادىء الحياة الجماعية التي قامت عليها القيفوتسات التي لا تقبل بالعمل المأجور . وتدعي المراجع الصهيونية أن مزارع القيفوتس هي أنقى تجربة اشتراكية في التاريخ ، لكن الطابع الاشتراكي أو الجماعي للقيفوتسات إنما هو تعبير عن الواقع الاستيطاني الصهيوني في علاقته بالامبريالية وملكيتها لصاحب

---

(٩٨) المصدر نفسه ، ص ١٨٤ .
(٩٩) القاضي ، « المستدروت ، » ص ٩٠ .
(١٠٠) المصدر نفسه ، ص ٩١ .

العمـل المعنوي المسمى « بـالمنظمـة الصهيونيـة العالميـة » التي يمولهـا اصحاب المـلايين اليهود ، ويهود الدياسبورا ، برضى الامبريالية العالمية[١٠١] .

كما أن المساواة السائدة في داخل البناء لا يقابلها مساواة خارجه ، وإنما نجـد أن القيفوتس في مجابهته للعرب مثـلا يتسم بالعنصـرية الشـديدة والعـدوانية المسلحـة التي ليس لها نظير[١٠٢] ، فالقيفوتس ليس أداة الصهيـونية الاستيعـابية فحسب ، وإنمـا هو أداتـه العسكريـة أيضاً ، ولا يمكن فصـل الـدور العسكـري عن الـدور الاستيعـابي ، فكلاهما مرتبط بالآخر تمام الارتباط ، إذ أن البناء الداخلي لمـزارع القيفوتس الـذي يتم عن طريقه استيعاب المهاجرين وتحويلهـم إلى « الإنســان الصهيوني الجـديد » هـو أيضا البنـاء الذي يعـدّهم ليكونـوا مقاتلين أكفـاء ، بـل يمكننـا القـول[١٠٣] ان الاستيعـاب الكامل لا يتم إلا حينما يصبح المواطن مقاتلا كاملا متكيفا مـع المجتمع / القلعـة وفقا للمقولة المغروسة في ذهنية كل عضـو من أعضاء الكيبـوتس ، بل وكـل فرد من أفـراد الكيان الصهيوني وهي : « أنا أحارب اذن أنا موجود في اسرائيل » .

---

(١٠١) المسيري ، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية ، ص ٣٢٣ .
(١٠٢) المصدر نفسه ، ص ٣٢٣ (بتصرف) .
(١٠٣) المصدر نفسه ، ص ٣٢١ (بتصرف) .

تعقيب

د. سليمان خلف (*)

من المسلم به اليوم أن بناء أي مجتمع حديث، أو بناء ما يسمى بالتعبير السوسيولوجي بالدولة ـ الأمة (The Nation-State) يعتمد في المحل الأول على امكانيات هذا المجتمع وقدراته في تعبئة أفراده من خلال ما يضعه من نظم وما يقيمه من مؤسسات سياسية واجتماعية متعددة. ان ظهور المؤسسات الاجتماعية الحديثة وبروز دورها، حسب ما يقول به ماكس فيبر يمثّل تعبير المجتمع المتزايد عن أخذه بالعقلانية والترشيد (Rationality) في تنظيم حياته وتعبئة قدراته على جميع المستويات. إن تنظيم المؤسسات يمثل في طبيعة تكوينه وبيروقراطيته وأهدافه الايديولوجية جزءاً كبيراً أو حلقة هامة من التنظيم البنائي الشامل لمجتمع الدولة. بل إن بعض هذه التنظيمات والمؤسسات تصل في تنظيمها وما تقوم به من وظائف وتأثير في حياة الفرد إلى مستويات كبيرة الأهمية حتى أنها تصبح وكأنها دولة بصورة مصغرة. والدولة، إضافة لكونها تعبيراً واضحاً لفلسفة ايديولوجية معينة ونظام اقتصادي اجتماعي سياسي متكامل معين، تعتبر في المقام الأول مؤسسة كبرى، أو بعبارة اخرى مؤسسة المؤسسات (The Institution of institutions).

وهكذا، وفي ضوء هذه المفاهيم والأطر العامة، فإنّ أي بحث أو دراسة حول طبيعة وتاريخ تطور المؤسسات الاجتماعية والدينية في المجتمع الإسرائيلي بوجه خاصّ، وأثر هذه المؤسسات في تنشئة الفرد الإسرائيلي جديرة بالاهتمام إذ انها تزيد من معرفتنا بالأصول التاريخية لهذه المؤسسات وبطبيعتها وبالأسس والمقومات التي أدّت إلى تطويرها وترسيخها. ويمثل بناء هذه المؤسسات وتدعيمها من زاوية أخرى تكوين وإعداد الفرد الصهيوني الذي يعني بناء وتعبئة مستمرة فعالة للمجتمع الإسرائيلي

(*) قسم الاجتماع والخدمة الإجتماعية ـ جامعة الكويت.

الاستيطاني. إن غرس هذا المجتمع الاستيطاني في قلب أمتنا العربية ليعبر اليوم عن تحدٍّ من أكبر التحديات التاريخية التي يواجهها الإنسان العربي في وجوده وأمانيه القومية الكبرى. وفي فترات المجابهة والتحدّي والصِّراع مع الآخر تجد الذات نفسها ملزمةً ومدفوعةً بقوة لتتعرف وتكتشف أساليب بناء هذا الآخر، حتى تتمكّن من أن تعدّ نفسها بطرق علمية جديدة لمواجهة هذا الآخر. إن من سمات العصر قيام الدّول والأمم، بل حتى المؤسسات والشركات التجارية بتوجيه الكثير من الجهد والمال للإنفاق على البحوث والدِّراسات التي تحاول تحليل وفهم تكوين هذا الآخر الذي يقف موقف التحدي والمنافسة. ولا نعجب أن تسرع إسرائيل عند غزوها لبيروت بالاستيلاء على مركزي الأبحاث والدراسات الفلسطينية لتفرغ مكتباتها الثمينة وتنقلها إلى اسرائيل ومن منطلق وعيها لما للدراسات والبحوث العلمية المرتبطة بالمجتمع الإسرائيلي من أهمية بالغة ودور فعال ومزايا للعرب في صراعهم معها.

إنّ الدراسة التي بين أيدينا تمثل محاولة جادة ومفيدة في هذا السبيل، محاولة تسهم في تعريف الإنسان العربي على الطرق والوسائل التنظيمية الخاصة بإعداد وبناء هذا الآخر المتمثِّل في الكيان الإسرائيلي الاستيطاني اللامشروع.

أودّ أن أشير إلى أنني لا أختلف مع الباحث في النتائج والخلاصة التي انتهى إليها البحث، ولذلك لن يتناول تعقيبي مضمون البحث والذي يمكن تلخيصه فيما يلي: لقد لعبت المؤسسات الاجتماعية والدينية الصهيونية، مثل أجهزة الإعلام، والأدب الحديث، والتنظيمات والحركات الدينية، الهستدروت، والكيبوتزات، دوراً هاماً في خلق نمط معين من الإنسان الاستيطاني حيث تمكنت من جذبه واحتوائه وتشكيله في قوالب معينة تتضمن نزعات فلسفية وسياسية استيطانية بالدرجة الأولى. وتمكّنت كذلك من تكوين مركبات سيكو ـ ثقافية معينة في شخصية هذا الفرد، ساعدت جميعها في بناء الكيان الصهيوني والدفاع عنه إلى آخر المقولة المعروفة لنا جميعاً.

إن هذه الاستنتاجات تلقى، بلا جدال، منا جميعاً اتفاقاً عاماً حول صحتها وليست في حاجة إلى تعليق أو نقد. وفي رأيي أن الجوانب الأساسية في هذه الدراسة التي يمكن للمعقّب أن يتناولها أو يشير إليها بنقد أو تقويم ترتبط بالمنهج والتحليل.

يبدأ الباحث دراسته بتقديم موجز حول الجذور التاريخية للصهيونية وظروف نشأتها والوسائل والمؤسسات التي أقامتها للترويج لايديولوجيتها الخاصة كي تستقطب مهاجرين يهوداً من مختلف أنحاء الأرض. ثم يقوم أولاً، بمناقشة دور أجهزة الإعلام ودور الأدب الصهيوني الحديث ويقدم في عجالة آثارها الهامة في تنشئة الفرد في الكيان الاسرائيلي وفي الدفاع عن إسرائيل في الخارج. ثم يناقش ثانياً دور التنظيمات

والحركات الدينية المختلفة في تكوين الفرد وبتشكيله وإقامة المجتمع الصهيوني الجديد.

أما الجزء الثالث من البحث فيستعرض فيه وصفاً للتنظيم الصهيوني الكبير المعروف بالهستدروت الذي هو عبارة عن «الاتحاد العام للعمال اليهود في أرض إسرائيل»، ويبيّن لنا أهمية وظيفة هذا التنظيم الاجتماعي السياسي في بناء الفرد والمجتمع الاستيطاني الصهيوني في فلسطين، أما الجزء الرابع فيخصّصه الباحث لدراسة الكيبوتز ويوضح هنا أهمية هذه التجربة الاشتراكية التعاونية في بناء الفرد وفق أسس وقيم صهيونية اشتراكية تؤكد على الأرض والعمل بخاصة في المراحل الأولى من بناء المجتمع الصهيوني.

من استعراضنا لمحتوى الدراسة التي قدمها الباحث يتضح ما يلي:

١ ـ يسير البحث في خطة واضحة، مفصّلة ومبوبة تقوم أولاً على التعريف بالمؤسسات الاجتماعية والدينية الواحدة تلو الأخرى بتقديم نبذة موجزة عن نشأتها وتطوّرها، ثم يتناول في إيجاز الوظائف والمهام التي تقوم بها نحو الفرد والمجتمع.

٢ ـ إن رجوع الباحث إلى عدد كبير من المصادر، بعضها باللغة العبرية، أعطى الدراسة بعداً أكاديمياً وموضوعياً، وبخاصة فيما جاء بها حول تصور الاسرائيليين أنفسهم لوظيفة هذه المؤسسات وتقويمهم لأدوارها وآثارها في تكوين الشخصية الإسرائيلية.

٣ ـ إن معالجة الباحث بوجه عام تميّزت بالأسلوب العلمي والاتجاه النقدي الذي سعى إلى تعرية الزيف الذي تحاول الصهيونية من خلال مؤسساتها الاجتماعية والدينية أن توهم الناس بصدقها، سواء في إسرائيل نفسها أم في بلاد العالم الأخرى.

ومع ذلك أودّ أن أشير إلى عدد من الملاحظات وأبدي بعض التساؤلات النقدية حول هذا البحث.

أ ـ تناول الباحث عدداً كبيراً ومتنوعاً من المؤسسات الاجتماعية والدينية مما فرض عليه في النهاية أسلوباً معيناً في المعالجة اتسم بالوصف الإخباري (معلوماتي) بدلاً من استخدام الطريقة النظرية التحليلية. إن الطموح العملي الذي يحاول أن يقدم مناقشة تحليلية لدور عدد كبير من المؤسسات الاجتماعية والدينية الإسرائيلية في تكوين شخصية الفرد الإسرائيلي وفلسفته هو مسألة صعبة للغاية وغير ملائمة في بحث يلتزم بعدد من الصفحات، ولو قصرَ الباحث دراسته على موضوع محدد لكانت فائدته أكبر. ونتيجة تشعب موضوعات البحث نجد أن الباحث لم يقدم تحليلاً عن الكيفية التي تتم بها عملية جذب الفرد وصهره في بوتقة مؤسسة معينة أو مجموعة مؤسسات

مترابط بعضها ببعض ليصبح في النهاية تلك الأداة الطيّعة المعبأة والمنظمة لتحقيق أهداف المجتمع الاستيطاني الجديد في فلسطين.

ب - إن الموضوع العام الذي كان يجب أن يحظى بانتباه الباحث عند وصفه وتشخيصه لتأثير المؤسسات في تربية الفرد في إسرائيل هو تحديد وشرح جوانب وأبعاد سيكولوجية الخلاص أو البقاء The Psychology of survival, The salvation syndrome التي تحاول هذه المؤسسات غرسها في شخصية الفرد الإسرائيلي وبالتالي تأكيدها على فلسفة الصراع والحرب والتوسع، وتوضيح ما سيكون عليه الموقف إذا حل أو فرض السلام. وما الذي سوف يحدث للوظائف والأدوار التربوية التي وجهت هذه المؤسسات أكبر طاقاتها نحوها؟

ج - هناك تساؤلات أخرى تدور في أذهاننا حول وجود اتجاهات ايديولوجية متباينة لهذه المؤسسات المتعددة؟ وهل تقوم المنافسة فيما بينها من أجل جذب واستقطاب الأفراد والمحافظة على ولائهم؟ وهل تتجانس آثار نشاطها على الأفراد؟ إننا نعلم أن هناك فيضاً من الفكر والفلسفات العلمانية في المجتمع الإسرائيلي بسبب علاقاته التاريخية والإثنية بالمجتمعات الأوروبية الغربية، ونعلم كذلك ما للفكر الأسطوري الديني من آثار وأهمية في المجتمع الإسرائيلي ككل. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو: كيف يوفق المجتمع الإسرائيلي بين اتجاهات المؤسسات الاجتماعية العلمانية والمؤسسات الدينية؟ وكيف يمكنه التعامل مع هذه التناقضات والتيارات المتضاربة؟ وما وقع هذه التناقضات على اتجاهات الفرد وعمليات التثقيف الايديولوجي والسياسي التي يتعرض لها؟ نتيجة غلبة الطابع الإخباري (Survey) الوصفي على البحث، فإنه لم يقدم مناقشة تحليلية يمكن أن تجيب على ما أثير من تساؤلات.

د - لما كان عنوان هذا المؤتمر حول «الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي» فقد كنت أتوقّع أن الباحث سوف يختم بحثه بنظرة مقارنة حول بعض الأسباب الرئيسية التي جعلت المجتمع العربي غير قادر على تربية الفرد بصورة علمية ملائمة قادرة على استثمار قدراته وامكانياته الانتاجية في سبيل القضايا الوطنية الأساسية مثلما يفعل الإسرائيليون، لماذا يتمكن أو سيتمكن الإسرائيليون في فلسطين من تعليم وتدريب وتثقيف الآف من يهود الفلاشا (الذين يتردّد أنهم في غاية التخلف والبدائية) خلال أشهر أو سنوات معدودة، بينما يظل في المجتمع العربي الملايين الكثيرة لم يشملها الإعداد أو التنظيم أو مجرّد محو أميتها في الوقت الذي نرفع فيه شعار محو الأمية منذ ما يزيد عن ربع قرن؟ بامكاننا أن نكرر هنا التساؤل نفسه الذي أثاره فؤاد زكريا منذ أسابيع في مقالة له حول وجود سرّ في العملية التربوية عندهم تجعلهم يحوّلون يهود

الفلاشا إلى كوادر إنسانية معدّة ومنظمة وقادرة على أداء الكثير من المهامّ لتتصدى لنا في عملية الصراع، بينما يظل العرب في بلادهم (عرب الفلاشا). كنت أتمنى لو أن الباحث أشار أو وضح في بحثه بما يردّ على مثل هذه الملاحظات، وسلّط عليها الضوء بتفسير مقارن طالما أن الموضوع مرتبط في جوهره بخلق وتنمية المؤسسات الاجتماعية والسياسية والايديولوجية القادرة على استقطاب الفرد واستيعاب طاقاته وتثقيفه وتأهليه بصورة ملائمة حتى يكون عضواً فعّالاً في تحقيق الأهداف الايديولوجية لأمته.

الفصل السادس عشر

أثر المؤسسات السياسية في تربية الفرد في الكيان الإسرائيلي

د. عمر الخطيب (*)

مقدمة

تحتل الأحزاب الإسرائيلية مكانة متميزة في التاريخ السياسي للصهيونية وفي الحياة السياسية لإسرائيل. إذ لعبت هذه الأحزاب دوراً بارزاً في قيام إسرائيل فكانت تشكّل الدولة في مرحلة التكوين. وتبرز أهمية الأحزاب في الحياة السياسية في إسرائيل من عدة جوانب أهمها: أنها تعتبر المؤسسات الأولى في خلق وإعداد القيادات السياسية، وهي التي تقوم بتعريف الناخبين بأعضاء النخبة الحاكمة وسياساتهم. وتشكل الأحزاب والقوى السياسية أحد أهم مراكز صنع القرار السياسي في إسرائيل، أو التأثير عليه من خلال موقعها في الحكم أو المعارضة. وتنظر تلك الأحزاب والقوى لنفسها على أنها ممثلة لأكثر من جانب من جوانب الحياة داخل المجتمع الإسرائيلي، وليست مجرّد جماعات تعتنق مذاهب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعيّة فحسب. وهذا يعني أنّ نشاطاتها تمتد إلى جميع أوجه الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع.

فضلاً عما تقدم، فإنّ النظام الانتخابي الإسرائيلي هو نظام الانتخاب النسبي على أساس القائمة الحزبية. ويؤدي هذا النوع من النظم الانتخابية إلى إعطاء أهمية للأحزاب في اختيار أعضاء الكنيست، كما يعطي أهمية للبرامج الحزبية، الأمر الذي يدفع الأحزاب والقوى السياسية إلى وضع أكفأ القيادات على رأس قوائمها الانتخابية، ويجعل الكنيست يضم جميع القيادات والكوادر الحزبية المتقدّمة، مما يجعل السلطة السياسية متركزة في أيدي عدد قليل من الزعماء الحزبيين، ويجعل الحياة

(*) قسم العلوم السياسية ـ جامعة الكويت.

السياسية بمجملها متمحورة حول الأحزاب والقوى السياسية والنخب التي تقودها.

ولا يمتد نفوذ الأحزاب والقوى السياسية إلى الجمهور في مؤسساته وهيئاته وقطاعاته المدنية والحكومية فحسب، بل ويمتد كذلك ليشمل المؤسسة العسكرية الإسرائيلية ذاتها. ومردّ ذلك في الأساس إلى طبيعة المجتمع الإسرائيلي الذي بني على أكتاف «المحاربين ـ الاستيطانيين» الذين كانوا ينتمون إلى التنظيمات الإرهابية الصهيونية المسلّحة في مرحلة ما قبل قيام الدولة. وقد أصبح قادة تلك التنظيمات مؤسسي الدولة وزعماءها السياسيين فيها بعد. وبالتالي، فإنه لا انفصام بين الحياة السياسية والحياة العسكرية في إسرائيل، بل علاقات وتفاعلات متعدّدة وقوية. ومنذ قيامها عام ١٩٤٨، شهدت اسرائيل هذه الظاهرة التي تكاد تكون فريدة من نوعها في عالمنا المعاصر، ألا وهي «تسييس العسكر» و«عسكرة الساسة».

ومن خلال ما تقدم يتضح لنا مدى أهمية وخطورة الدور التربوي الذي تلعبه الأحزاب والقوى السياسية بالنسبة للأفراد في المجتمع الإسرائيلي بجانبيه المدني والعسكري. وفي هذه الورقة سنتناول هذا الدور من خلال المحاور الثلاثة الرئيسية التالية:

المحور الأول: نبذة عن الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية: تصنيفها، نشأتها وتطورها، بنيتها الاجتماعية ـ الاقتصادية، منطلقاتها الايديولوجية والسياسية، موقعها وثقلها في الحياة السياسية الاسرائيلية.

المحور الثاني: «مدخلات» الدور التربوي للأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية: التعليم، النشاطات الشبابية، النشاطات الحزبية، الخدمة العسكرية الإلزامية والانخراط في الجيش، النشاطات الاستيطانية، النشاطات الارهابية.

المحور الثالث: «مخرجات» الدور التربوي للأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية: التوظيف السياسي للدين، الإحساس بالهوية «القومية»، التعصب للعقيدة الصهيونية، الولاء المطلق للكيان الإسرائيلي، الإيمان بفكرة التمايز والتفوق العنصري، الانقياد لهاجس الإبادة، الاستعداد الدائم للحرب، التساند والتماسك الاجتماعي، تقبّل العمل الجماعي.

المحور الأول: نبذة عن الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية

الأحزاب السياسية

١ ـ تصنيفها:

تختلف الآراء بشأن تصنيف الأحزاب الإسرائيلية وتقسيمها إلى مجموعات يسارية

أو عمالية أو يمينية أو دينية وغيرها من التصنيفات، وذلك لكون الخلافات الايديولوجية بين هذه الأحزاب ليست على درجة كبيرة من الوضوح ولكون مسألة التصنيف تعتبر نسبية. إذ ما يعتبر يسارياً أو يمينياً، مثلاً، في نظر دولة أو جماعة قد لا يكون كذلك في رأي دولة أو جماعة أخرى[1]. والتصنيف الذي سنأخذ به هنا يأخذ بمعيار الانتماء والولاء الطبقي فنقسمها إلى قسمين: أحزاب رأسمالية وأحزاب عمالية ذات نزعة اشتراكية. وهذا في الحقيقة قد لا يكون دقيقاً تماماً، ولكنّه قد يكون الأكثر دقة من غيره من المعايير، مع الأخذ في الاعتبار نقطتين رئيسيتين: الأولى، ان جميع الأحزاب التي سنأتي على ذكرها هي أحزاب صهيونية، والثانية، ان الفواصل الطبقية بين هذه الأحزاب ليست كبيرة إلى الحد الذي يجعل بعضها أحزاباً «رأسمالية» وبعضها الآخر أحزاباً «اشتراكية» بالمعنى العلمي المألوف لكل من الرأسمالية والاشتراكية.

القسم الأول: الأحزاب الرأسمالية: وهذه بدورها تنقسم إلى فئتين:

أ ـ **فئة الأحزاب الرأسمالية العلمانية**، وتشمل الأحزاب التالية:

ـ **حركة حيروت** (الحرية): تأسست في تموز/يوليو ١٩٤٨ وحلت محل «المنظمة العسكرية القومية ـ اتسل» التي اندمجت في الجيش الاسرائيلي. وتعود جذورها الى التيار الاصلاحي في الحركة الصهيونية الذي تزعمه فلاديمير جابوتنسكي داخل المنظمة الصهيونية العالمية. ومؤسس هذه الحركة مناحم بيغن[2].

ـ **حزب الأحرار**: كان يعرف باسم «الصهيونيون العموميون» الذين بدأوا نشاطهم في فلسطين عام ١٩٢٢. وعام ١٩٦١ توحدوا مع حزب التقدميين ليشكلوا معاً حزب الأحرار[3].

ـ **حركة العمل الرسمية** (لعام): تأسست في مطلع عام ١٩٧٦ من اتحاد ثلاث كتل برلمانية هي: القائمة الرسمية «رافي»، المركز المستقل، والحركة من أجل أرض اسرائيل المتكاملة التي انسحبت من «لعام» سنة ١٩٧٨.

ـ **كتلة ياعد**: ظهرت في أعقاب الانشقاق في «الحركة الديمقراطية للتغيير» في

---

(١) نظام محمود بركات، **النخبة الحاكمة في إسرائيل** (بيروت: منشورات فلسطين المحتلة، دار الكرمل الحديثة، ١٩٨٢)، ص ٨٣.

(٢) **الكتاب السنوي للقضية الفلسطينية لعام ١٩٦٧** (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٦٩)، ص ٤٦٩ ـ ٤٧٤.

(٣) للمزيد من التفاصيل عن التطورات الداخلية التي شهدها الحزب، انظر: **نشرة مؤسسة الدراسات الفلسطينية**، المجلد ١٠، ص ٩ ـ ١١.

عام ١٩٧٨ ثم انضمت لليكود في السنة التالية.

- **كتلة أحدوت** (الاتحاد): وقد انشقت عن حزب الاحرار المستقلين عام ١٩٧٧ بسبب رفضها الانضمام إلى الليكود ككتلة مستقلة أو الاندماج في حزب الأحرار.

وتشكل هذه الأحزاب والحركات والكتل في مجموعها ما يعرف بـ «الليكود» أي «التكتل» الذي تم التوقيع على ميثاقه وإعلان قيامه رسمياً في ١٣ أيلول / سبتمبر ١٩٧٣ بعد مفاوضات طويلة وشاقة بين كتلة «غاحل» - أي تحالف حزبي حيروت والأحرار - وكتلة حزب المركز الحرّ، وكتلة حزب القائمة الرسمية - أي بقايا حزب رافي - والحركة من أجل أرض اسرائيل الكاملة.

وقد حصلت داخل الليكود عدة تطورات داخلية على صعيد تشكيلته الكتلوية تمثلت في انشقاق بعضها واندماج البعض الآخر ثم انسحاب بعضها كلياً منه[٤].

- **حزب حتحياه - النهضة**: تأسس في ٣١ آب / أغسطس ١٩٧٩ بزعامة البروفيسور يوفال نئمان، ثم انضمت إليه عضوة الكنيست غيئولا كوهين التي شكلت مجموعة «المخلصين لمبادىء حركة حيروت» وكذلك مجموعة «عين فيرد» وحركة أرض اسرائيل الكاملة وذلك في تشرين الأول / اكتوبر ١٩٧٩.

ب - **الأحزاب الرأسمالية الدينية**، وتشمل:

- **الحزب الديني القومي** (المفدال): وهو عبارة عن ائتلاف بين حزبين: حزب مزراحي الذي تشكّل عام ١٩٠٢ ليكون بمثابة اتحاد للصهيونيين المتديّنين الذين رأوا أن الدِّين يشكّل جذور القومية، ومحاربة العلمانية بين الصهاينة. والحزب الآخر هو «هبوعيل همزراحي» الذي نشأ كمنظمة عمالية دينية عام ١٩٢٢، وتمّ اندماج الحزبين في حزب واحد عام ١٩٥٦.

- **حزب أغودات يسرائيل**: تأسس عام ١٩١٢ في شرقي أوروبا من قبل بعض الأعضاء من منظمة مزراحي احتجاجاً على رفض طلبهم بالانسحاب من المنظمة الصهيونية العالمية.

- **حزب بوعالي اغودات يسرائيل**: تأسّس في بولندا عام ١٩٢٣ كمنظمة في إطار حزب أغودات يسرائيل بهدف الدفاع عن حقوق العمال اليهود المتعصبين

---

(٤) للمزيد من التفاصيل عن التطورات الداخلية التي شهدها الليكود، انظر: هاني العبدالله، **الأحزاب السياسية في اسرائيل: عرض وتحليل** (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٨١)، ص ٨ - ٢٢.

وتنظيمهم عن طريق تحقيق تعاليم التوراة والعدالة الدينية، ثم انشقّت عنها عام ١٩٣٣ مجموعة اتخذت لنفسها اسم «ناطور كارتا» أي - حراس المدينة - تضم عناصر دينية متعصبة ترى أنه لا يمكن إقامة دولة يهودية قبل مجيء «المسيح المنتظر».

- **حركة تراث إسرائيل - تامي**: تشكلت عام ١٩٨١ برئاسة أهارون أبو حتصيرا ودعت إلى عدم التمييز تجاه اليهود من الأصل الشرقي[٥].

القسم الثاني: الأحزاب العمالية، وتشمل:

- **حزب العمل (مباي)**: تأسس عام ١٩٣٠ نتيجة لاندماج حزبي «أحدوت هعفودا» و«هبوعيل هتسعير»، ويعتبر هذا الحزب أكبر الأحزاب الإسرائيلية، ومن بين أبرز مؤسسيه وزعمائه السابقين واللاحقين بيرل كاتزنلسن ودافيد بن غوريون ويتسحاق بن تسفي وليفي أشكول وغولدا مائير وشمعون بيريز وموشي دايان واسحق رابين. وقد ظل هذا الحزب في الحكم منفرداً منذ قيام اسرائيل وحتى عشية حرب حزيران / يونيو عام ١٩٦٧ حيث تم تشكيل أول حكومة إسرائيلية ائتلافية[٦].

- **حزب العمل الموحد (مبام)**: تأسس في كانون الثاني / يناير ١٩٤٨ في إطار الجهود لتوحيد ما سمّي بيسار الأحزاب العمالية، حيث تم اندماج حزبي هشومير هتسعير وأحدوت هعفودا - بوعالي تسيون مع بعضها في إطار هذا الحزب الذي انضمت إليه كذلك مجموعات يسارية أخرى أبرزها «الشيوعيون العبريون». وقد تعرض الحزب لبعض الخلافات والانشقاقات الداخلية[٧].

ومن الجدير بالذكر أن الحزبين المذكورين أعلاه قد ائتلفا في «التجمع العمالي المعراخ» وكانت بداية هذا الائتلاف عام ١٩٦٥ بين مباي وأحدوت هعفودا مما أدّى لانشقاق بن غوريون ودايان عن مباي وتشكيلهما حزب «رافي». غير أن جهود

---

(٥) للمزيد من التفاصيل عن نشأة وتطور الأحزاب الدينية، انظر: المصدر نفسه، ص ٨٣ - ٨٧، ١٢٩ - ١٣٣، و١٤٨ - ١٥٠. انظر أيضاً: تيسير أبلاسي، «نظرة على الأحزاب الدينية في إسرائيل،» صوت الشعب (الأردن)، ١/١٠/١٩٨٤.

(٦) لمزيد من التفاصيل، انظر: ابراهيم العابد، **السباي - الحزب الحاكم في إسرائيل** (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٦٨)؛ **الكتاب السنوي للقضية الفلسطينية، ١٩٦٩ - ١٩٧٦**، وعبدالله، **الأحزاب السياسية في إسرائيل: عرض وتحليل**، ص ١٦٥ - ١٧٦.

(٧) للمزيد من التفاصيل، انظر: لمياء مجاعص، **المابام - حزب العمال الموحد** (بيروت: مركز الابحاث الفلسطيني، ١٩٦٨)؛ **الكتاب السنوي للقضية الفلسطينية، ١٩٦٩ - ١٩٧٦**؛ عبدالله، **الأحزاب السياسية في إسرائيل: عرض وتحليل**، ص ١٧٩ - ١٨٢، والأرض (دمشق)، (كانون الثاني/ يناير ١٩٨٥).

الأحزاب العمالية تكلّلت بالنجاح في إقامة التجمع العمالي الثاني في مطلع عام ١٩٦٩ بعد أن نجحت أحزاب اليمين في تشكيل كتلة «غاحل» عام ١٩٦٥[٨].

القوى السياسية (أو الجماعات الضاغطة)

يمكن تصنيف هذه القوى أو (الجماعات الضاغطة) إلى ثلاث مجموعات رئيسية:

١ ـ **المجموعة الأولى**: وهي القوى السياسية الصهيونية المعتدلة التي تطلق على نفسها صفة «اليسار الصهيوني» وتشمل الحركات التالية:

ـ **حركة السلام الآن**: تأسست عام ١٩٧٨ من مجموعة من الضباط والجنود، ثم انضمّ إليها عدد كبير من الأفراد من مختلف المواقع المهنية[٩].

ـ **حركة الطريق للسلام**: تأسست عام ١٩٨٣ من مجموعة من أعضاء الكيبوتس الإقليمي في شمال فلسطين المحتلة[١٠].

ـ **حركة الشجاعة من أجل السلام**: تشكلت في أواخر عام ١٩٨٣.

ـ **حركة حقوق المواطن**: انشقت عن المعراخ عام ١٩٧٦.

ـ **مجموعة لوبا الياب**: انشقت عن حزب العمل عام ١٩٧٤.

ـ **حركة ياش غفول**: أي الحد الأقصى لحدود إسرائيل تشكلت في صيف عام ١٩٨٢.

ـ **حزب شيلي ـ الجناح اليميني**: تأسس عام ١٩٨٣ بعد أن انشق عن الحزب الأم شيلي ليشكل بذلك الجناح اليميني لجانب جناح آخر يساري.

٢ ـ **المجموعة الثانية**: وهي القوى السياسية الإسرائيلية التي تعتبر نفسها معادية

---

(٨) للمزيد من التفاصيل، انظر: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، **الكتاب السنوي للقضية الفلسطينية لعام ١٩٦٨** (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٦٩)، ص ٢٧٠.

(٩) للمزيد من التفاصيل، انظر: ايلين سيغل، «حركات السلام في اسرائيل: ظاهرة دائمة وضئيلة التأثير،» **اليوم السابع** (حزيران / يونيو ١٩٨٤)، والقطاع الغربي، قسم الدراسات الفلسطينية، «حركة السلام الآن: صورة طبق الأصل عن استراتيجية حزب العمل،» **إلى الامام**، (كانون الثاني / يناير ١٩٨٥).

(١٠) للمزيد من التفاصيل، انظر: **حركة الطريق للسلام** (عمان: دار الجليل، ١٩٨٤)، نقلاً عن: **عل همشمار**، ٢٨/١٠/١٩٨٤.

للصهيونية وتشمل الحركات التالية[11]:

ـ **المنظمة الاشتراكية الإسرائيلية**: ماتسبين ـ تأسست عام ١٩٦٧.

ـ **الرابطة الشيوعية الإسرائيلية**: وهي مجموعة تروتسكية عضو في الأممية الرابعة.

ـ **حزب شيلي ـ الجناح اليساري** (الترناتيفا): تشكل في أواخر عام ١٩٨٣.

ـ **حزب شاس**: تألف عشية انتخابات ١٩٨٤.

ـ **مجموعة الفهود السود**: تأسست عام ١٩٦٩ (ولا تزال هذه المجموعة تضمّ بعض العناصر التي تؤمن بالصهيونية).

٣ ـ **المجموعة الثالثة**: وهي القوى السياسية الصهيونية المتطرفة التي تمارس النشاطات الارهابية ضد السكان العرب وتشمل[12]:

ـ **حركة ارض اسرائيل الكاملة**: برزت بعد حرب حزيران / يونيو ١٩٦٧ مباشرة وكانت تسمّى «حركة اسرائيل الكبرى».

ـ **منظمة كاخ** ـ رابطة الدفاع اليهودية سابقاً ـ: أسسها الحاخام الصهيوني المتطرف مئير كاهانا سنة ١٩٧٢ وهي امتداد للرابطة المذكورة التي أسسها كاهانا عام ١٩٦٨.

ـ **حركة غوش إيمونيم**: أسسها الحاخام المتطرف موشيه ليفنغر في أواخر عام ١٩٧٤.

ـ **منظمة الشباب من أجل إسرائيل**: أسسها الارهابي يسرائيل كاتس في صيف ١٩٨٢.

ـ **حركة تسومت** ـ أي الصهيونية الجديدة ـ: أسسها إبان غزو لبنان عام ١٩٨٣ رئيس الأركان الاسرائيلي روفائيل ايتان الذي أعفي من منصبه بناء على ما نسبه إليه تقرير «لجنة كاهانا» من تهمة التواطؤ مع الميليشيات اليمينية اللبنانية في ارتكاب مجازر صبرا وشاتيلا في أيلول/سبتمبر ١٩٨٢.

---

(١١) للمزيد من التفاصيل، انظر: سيغل، «حركات السلام في إسرائيل: ظاهرة دائمة وضئيلة التأثير».

(١٢) انظر: عمر الخطيب، «اسرائيل: تحولات في المجتمع والسياسة،» القبس (الكويت)، ١٩٨٤/٧/٤.

٢ ـ البنية الاجتماعية ـ الاقتصادية للأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية:

أ ـ الأحزاب السياسية الرأسمالية

(١) الأحزاب الرأسمالية العلمانية: إنّ مصدر قوة هذه الأحزاب المؤتلفة في إطار «الليكود» قائم في أوساط مهاجري آسيا وافريقيا ولدى أصحاب الياقات الزرقاء، كما أنه قوي نسبياً في أوساط الشباب. وتعتبر هذه الأحزاب الممثل الأمين للشرائح العليا من الطبقة المتوسطة والرأسمالية على اختلاف مصادر نشأتها فضلاً عن الشرائح الدّنيا من يهود آسيا وافريقيا[١٣].

(٢) الأحزاب الرأسمالية الدينية، وتشمل:

ـ **حزب المفدال:** تتشكل بنيته الإثنية من ٤٥ بالمائة من السفارديم مقابل ٥٥ بالمائة من الأشكنازيم. أما بنيته الطبقية فتتشكل من ٥٧,٣٥ بالمائة من العمال في القطاعين الزراعي والصناعي، و١٨,٨٢ بالمائة مستخدمون من أصحاب الياقات البيضاء يليهم الحاخامات والمثقفون وأصحاب المهن الحرة والحرفيون.

ـ **حزب أغودات يسرائيل:** تتشكل بنيته الإثنية من أصول بولندية وهنغارية، ولا يشكل السفارديم فيه سوى ٦ بالمائة بينما ينتمي بقية أعضائه إلى الاشكنازيم. أما بنيته الطبقية فتتكون في جزئها الأكبر من الحضريين، وهو يعبر عن مصالح أصحاب الياقات البيضاء العاملين في المؤسسات الدينية وغير الدينية التابعة للحزب، إضافة لأصحاب المهن الحرة[١٤].

ـ **حزب تامي:** تتشكل بنيته الإثنية من اليهود الشرقيين القادمين من البلدان العربية وأثيوبيا وإيران وبعض بلدان الشرق الأوسط. أما بنيته الطبقية فتتكون من صغار الموظفين والحرفيين والفقراء محدودي الدخل.

ب ـ الأحزاب العمالية (المعراخ)

من حيث بنيتها الإثنية، نشأت هذه الأحزاب في الأصل في بلدان شرق ووسط أوروبا وروسيا، ثم أنشأت لها فروعاً في فلسطين، وتحولت بمرور الزمن إلى مراكز أساسية، وبالتالي فإن قيادة تلك الأحزاب ومؤسسيها وحتى كوادرها هم من تلك

---

(١٣) عبدالله، **الأحزاب السياسية في إسرائيل: عرض وتحليل**، ص ١٠٠ ـ ١٢٠، ونشرة مؤسسة الدراسات الفلسطينية، المجلد ٧، (١٩٧٧)، ص ٣٥٤ ـ ٣٥٥.

(١٤) عبدالله، المصدر نفسه، ص ١٠٠ ـ ١٢٠.

البلدان نفسها، وأمّا من حيث تركيبتها الطبقية، فإنّ هذه الأحزاب تمثل في الأساس مصالح ذوي الياقات البيضاء وإلى حدّ أقل مصالح ذوي الياقات الزرقاء. كما تحظى بتأييد واسع جداً في المستوطنات الزراعية على اختلاف أشكالها، مثل الكيبوتس والموشاف، لأن أقوى الحركات الاستيطانية تتبع لهذه الأحزاب. كما تسيطر على اتّحاد النقابات العمالية الإسرائيلية «الهستدروت»(١٥).

ج ـ القوى السياسية الاسرائيلية

ـ **قوى اليسار الصهيوني**: وتنتمي إليها شرائح إثنية متعددة من السفارديم والاشكنازيم على حد سواء. أما من حيث بنيتها الطبقية فهي تعبر عن مصالح البرجوازية الصغيرة، وبخاصة صغار الموظفين متوسطي الدخل وبعض المثقفين المنتمين لأوساط الجامعات والصحافة والمحاماة.

ـ **القوى الإسرائيلية المعادية للصهيونية**: وتنتمي إليها شرائح إثنية متعددة أيضاً، كما تعبر عن مصالح الطبقة العاملة ومحدودي الدخل.

ـ **القوى الصهيونية المتطرفة الإرهابية**: تنتمي إليها شرائح إثنية من الاشكنازيم المتديّنين المتعصبين في غالبيتهم، وهي لا تمثّل شرائح طبقية معيّنة، بل تعتبر نفسها ناطقة باسم كلّ العناصر الدينية التي تعتبر كل فلسطين ملكاً لبني إسرائيل، وتطالب بتطبيق صارم لتعاليم التوراة.

٣ ـ المنطلقات الايديولوجية والسياسية للأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية

أ ـ الأحزاب السياسية الرأسمالية

(١) **الأحزاب الرأسمالية العلمانية**: يعتبر «الليكود» الوريث الشرعي لايديولوجية اليمين الصهيوني ومواقفه من مسألتي حدود الدولة وطابعها، حيث يؤكد على ضرورة الاحتفاظ بكامل أرض فلسطين وجزء من أراضي لبنان وسوريا ومصر وشرق الأردن، وهو حريص على الهوية «اليهودية الخالصة» لإسرائيل وعلى مسألة «نقاء العرق» أو نقاء الدم اليهودي. ويرفض الليكود أي تسوية للقضية الفلسطينية والصراع العربي ـ الإسرائيلي من شأنها أن تؤدي إلى إعادة أية أجزاء من الأراضي العربية المحتلة عام ١٩٦٧، ويدعو لحل القضية على أساس «الحكم الذاتي الإداري» الذي يتعلق بالسكان دون الأرض.

---

(١٥) المصدر نفسه، ص ١٩٦ ـ ١٩٨.

(٢) **الأحزاب الرأسمالية الدينية**: تستند هذه الأحزاب إلى ثوابت ايديولوجية ذات مسحة غيبية لفكرة الدولة اليهودية وحدودها. فتعابير «العودة إلى أرض الأجداد» و«الحق التاريخي» تملأ أدبياتها. وتعتبر أن من حق بني إسرائيل الاستيطان في جميع أنحاء فلسطين، وترى أن الانجازات السياسية والأمنية التي حقّقها هذا الجيل في «إريتز يسرائيل» هي بمثابة البداية لتحقيق إرادة «العناية الإلهية» وللمسار المتجه نحو الخلاص الكامل «للشعب اليهودي في أرض أجداده». وتُولي هذه الأحزاب عناية فائقة لتطبيق التعاليم والطقوس التوراتية بالكامل على جميع أوجه مظاهر الحياة في المجتمع الإسرائيلي.

(ب) الأحزاب العمالية

حتى حرب عام ١٩٧٣، كان النهج السائد للأحزاب العمالية هو الرفض القاطع لرسم خارطة لحدود إسرائيل حتى في إطار مشروع سلام متكامل، رغم بروز تيار داخل مبام بعد حرب ١٩٦٧ كان يطالب بمعاهدات سلام عربية ـ اسرائيلية تقوم على أساس الصلح والاعتراف المتبادل والحدود الآمنة وفقاً للحدود القائمة يوم ٤ حزيران / يونيو ١٩٦٧. وبعد حرب ١٩٧٣ تبنّى المعراخ «الحل الإقليمي الوسط» في موضوع الحدود في محاولة لحل التناقض بين شهوة التوسّع والاحتفاظ بكامل الأراضي الفلسطينية، وبين الخشية من الإخلال بالميزان الديمغرافي ونقاء الدولة اليهودية. من جهة أخرى، فإنه رغم الطابع العلماني المشترك لهذه الأحزاب إلا أن المباي أكثر استعداداً من المبام للتجاوب مع المطالب التي ترفعها الأحزاب والقوى الدينية. وعلى الصعيد الدولي، ينتهج المعراخ سياسة تحالف وطيدة مع المعسكر الغربي، وعلى الأخص الولايات المتحدة الأمريكية، وان كان لا يرفض من حيث المبدأ إقامة علاقات طيبة مع الاتحاد السوفياتي وبلدان الكتلة الاشتراكية.

ج ـ القوى السياسية الاسرائيلية

ـ **قوى اليسار الصهيوني**: تسعى إلى بلورة «يسار صهيوني انساني وديمقراطي وتدعو إلى قيام مجتمع» متفتح ومتسامح وعادل والتخلص من أساطير الماضي وتطوير المدن والأحياء الفقيرة. وتدعو لاعتراف متبادل ومتزامن بين اسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية يؤدي إلى قيام دولة فلسطينية مستقلة تضع حداً للصراع في المنطقة بشكل نهائي.

ـ **القوى المعادية للصهيونية**: وهي ذات توجهات ماركسية وتروتسكية، لا تعادي اسرائيل كدولة للشعب اليهودي، ولكنها ضد العقيدة الصهيونية والطابع الصهيوني

للدولة، وهي تعترف بالحقوق الوطنية المشروعة للشعب الفلسطيني وتدعو لقيام دولة فلسطينية مستقلة.

- **القوى الصهيونية الإرهابية:** وهي ذات توجهات دينية شوفينية متطرفة، تعتبر نفسها على يمين الأحزاب الدينية، وترفض استخدام الوسائل السلمية في التعامل مع العرب في المناطق المحتلة، بل تدعو لطردهم بالقوة، ولو أدّى ذلك لقتلهم وتدمير ممتلكاتهم ومصالحهم أو تهجيرهم وترحيلهم عنوة، وتعتبر أن كل فلسطين هي ملك لبني اسرائيل وتتمسك بأفكار غيبية عن نقاء الدولة.

٤ ـ موقع وثقل الأحزاب والقوى السياسية في الحياة السياسية الاسرائيلية

أ ـ الأحزاب الرأسمالية

(١) **الأحزاب الرأسمالية العلمانية:** بينما كان عدد أعضاء هذه الأحزاب في الكنيست الثامن (١٩٧٣/١٢/٣١) ٣٩ عضواً، زاد عددهم في انتخابات الكنيست التاسع ١٩٧٧/٥/١٧ ليصبحوا ٤٣ عضواً، وفي الكنيست العاشر آب / أغسطس ١٩٨١ حافظوا على العدد نفسه. أما في الكنيست الحادي عشر الحالي (١٩٨٤/٦/٢٣) فأصبح عددهم ٤٤ عضواً. وهذا يدلّ بوضوح على تزايد دور ونفوذ وتأثير هذه الأحزاب اليمينية العلمانية في الحياة السياسية الإسرائيلية.

(٢) **الأحزاب الرأسمالية الدينية:** حافظ حزب المفدال منذ انتخابات الكنيست الأولى حتى الأخيرة على عدد يراوح بين ١٠ ـ ١٢ عضواً، بينما حافظ أغودات يسرائيل على عدد يراوح بين ٤ ـ ٦ أعضاء، أما حزب تامي فليس له سوى عضو واحد، الأمر الذي يشير إلى عدم توسع القاعدة الانتخابية لهذه الأحزاب وبقائها في حالة جامدة تقريباً.

ب ـ الأحزاب العمالية (المعراخ):

بينما كان أعضاء المعراخ في الكنيست السابع (١٩٦٩/١٠/٢٨) ٥٦ عضواً، فإن هذا العدد هبط في الكنيست الثامن إلى ٥١ وفي الكنيست التاسع إلى ٣٢. وفي الكنيست العاشر كان ٣٤ وفي الكنيست الحادي عشر ٤٣ عضواً. الأمر الذي يدل بوضوح على تراجع دور وتأثير هذه الأحزاب في الفترة بين ١٩٧٣ ـ ١٩٨١ مقارنة بالأعوام السابقة، ليعود هذا الدور بالتزايد من جديد بدءاً من صيف ١٩٨٤.

ج ـ القوى السياسية الإسرائيلية

- **قوى اليسار الصهيوني:** ويمثلها في الكنيست الحالي ثلاثة أعضاء.

ـ **القوى المعادية للصهيونية**: لا يمثلها أي عضو (باستثناء ممثلي حركة «حداش» و«القائمة التقدمية للسلام»).

ـ **القوى الصهيونية الإرهابية**: ويمثّلها عضو واحد لأول مرة هو الحاخام مئير كاهانا.

المحور الثاني: «مدخلات» الدور التربوي للأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية

إنّ ما نعنيه بـ «مدخلات» الدّور التربوي هي أوجه النشاطات والفعاليات التي تلجأ إليها الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية كأدوات تستخدمها في أداء هذا الدور، وهي نشاطات وفعاليات تختلط فيها وتتشابك الجوانب السياسية بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والدينية والعسكرية وسنتناولها على النحو التالي:

١ ـ التربية والتعليم:

أ ـ **بداية التربية والتعليم**: بدأ اهتمام الحركة الصهيونية بالتربية والتعليم لأبناء اليهود المهاجرين إلى فلسطين منذ مطلع القرن العشرين. وبعد أن صدر وعد بلفور في ٢ تشرين الثاني / نوفمبر ١٩١٧، أخذت الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية تهتم بهذه المسألة بشكل ملحوظ، فأخذت تقيم المزيد من المدارس بتشجيع ودعم من المنظمة الصهيونية العالمية، كما تم انتقال عدد كبير من المدارس التي كانت تملكها المؤسسات اليهودية الخاصة إلى المنظمة المذكورة، التي كانت قد انشأت بدورها دائرة خاصة تعرف بـ «الدائرة التربوية» للإشراف على هذه المدارس وتولّي شؤونها. وبين ١٩٢٠ ـ ١٩٢٦، تم تنظيم التعليم اليهودي في فلسطين بحيث أصبح نظاماً مستقلاً[١٦]. وفي الفترة نفسها أيضاً بدأت الدعوات من جانب الأحزاب الصهيونية لإنشاء جامعة عبرية في فلسطين، وبالفعل تم تأسيس الجامعة العبرية في القدس عام ١٩٢٥.

وبموجب قانون التعليم الإسرائيلي الصادر عام ١٩٥٣، فإن التعليم في إسرائيل يجب أن يكون خاضعاً للحكومة. ومنذ ذلك التاريخ، أخذ دور الحزب يختلط بدور

---

(١٦) الياس زين، «التربية والمعركة،» **شؤون فلسطينية**، العدد ٥٥ (آذار / مارس ١٩٧٦)، ص ١٥٧.

الحكومة في مهام التربية والتعليم، ذلك لأن حزب مباي هو الذي ظل يحكم البلاد بمفرده حتى ١٩٦٧، وبالتالي فإن البرامج التعليمية كانت ـ ولا تزال ـ تعتبر مستمدة من الفلسفة التربوية والتعليمية لذلك الحزب وللأحزاب العمالية القريبة منه كحزب مبام. أما الأحزاب الأخرى، فإنه في حين اكتفت الأحزاب الرأسمالية العلمانية بنظام التربية والتعليم الحكومي، راحت بعض الأحزاب الدينية تقيم نظاماً تعليمياً دينياً ومدارس دينية خاصة بها، نذكر منها على الأخص حزب أغودات يسرائيل، بينما ظل حزب المفدال يضغط على الحكومة العمالية لإدخال برامج التعليم الديني إلى المدارس. وعلى كل حال، فإن أكثر من ٩٥ بالمائة من طلاب المدارس الثانوية وأكثر من ٩٣ بالمائة من طلاب المدارس الابتدائية الاسرائيلية يخضعون للتعليم الحكومي(١٧).

ب ـ **أهداف التربية والتعليم في إسرائيل**: حدّد قانون التعليم الإسرائيلي أهداف التربية والتعليم على النحو التالي: «إرساء الأسس التربوية على قيم الثقافة اليهودية ومنجزات العلم وعلى محبة الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهودي، وعلى ممارسة الأعمال الزراعية والحرفية، وعلى التهيئة لوجود رائد، والعمل على تشييد مجتمع تسوده مبادىء الحرية والمساواة والتسامح والتعاون ومحبة الجنس البشري»(١٨).

ويتّضح من مراجعة برامج التعليم في المدارس الإسرائيلية، ومن مناقشات رجال الفكر والمتخصصين في شؤون التربية، وكذلك من مناقشات الكنيست حول مهام وزارة المعارف والثقافة، أن التعليم في اسرائيل موجّه إلى أقصى الحدود. وكان يغئال آلون، وزير المعارف والثقافة من حزب العمل قد أوضح في خطاب له أمام الكنيست عام ١٩٧٠ دور جهاز التعليم بقوله: «... إن لجهاز التربية والتعليم ولبناء القيم في المجتمع الإسرائيلي دور حاسم في قدرتنا على الثبات، وخاصة قدرة الجيل الشاب على تحمل العبء الكبير الذي ألقاه عليه التاريخ اليهودي المعاصر. إن تعميق الجذور الروحية والفكرية لجيل الدولة يتطلب تعميق معرفته وتضامنه مع تلك الفترة المجيدة في أرض إسرائيل التي سبقت قيام الدولة. وعندما يتعمق سيعلم جيداً من أين جئنا، ماذا كان هنا قبلنا، لماذا نحن هنا وإلى أين «نتجه؟»(١٩).

وقد عملت الأحزاب الإسرائيلية التي وصلت إلى السلطة منذ قيام الدولة وحتى الآن على السعي الحثيث لترجمة هذه الأهداف على أرض الواقع، وهذا يبرز بوضوح

(١٧) «التربية القومية في المدارس في إسرائيل،» شؤون فلسطينية، العدد ٤٩ (أيلول / سبتمبر ١٩٧٥)، ص ١٦٠.

(١٨) منير بشور وخالد مصطفى الشيخ يوسف، التعليم في إسرائيل (بيروت: مركز الأبحاث الفلسطيني، ١٩٦٤)، ص ٤١.

(١٩) «التربية القومية في المدارس في اسرائيل،» ص ١٦١ ـ ١٦٢.

من خلال محتويات ومضامين المناهج التربوية والتعليمية المطبقة في المؤسسات التعليمية.

ج ـ **مضمون برامج التربية والتعليم في إسرائيل**: حدد البيان الوزاري الصادر عام ١٩٥٩ مضمون عبارة «القيم الثقافية اليهودية» التي تحدث عنها قانون التعليم بقوله: «ستسعى الحكومة في المدارس الابتدائية كما في المدارس الثانوية والمعاهد العليا إلى تعميق الوعي اليهودي بين شباب اسرائيل وعلى ترسيخ جذورهم في ماضي الشعب اليهودي، وفي تراثهم التاريخي وعلى تقوية العلاقات الأخلاقية التي تربط بين هؤلاء الشبان وبين اليهود في العالم، هذه العلاقات التي تنمو في وعي المصير المشترك وفي الاستمرار التاريخي الذي يوحد بين يهود العالم جميعاً عبر الحدود والأزمنة»[٢٠].

وتنطلق خطة التربية والتعليم التي أرستها الحكومات العمالية من الافتراض بأنّ الحلّ الصهيوني «هو الحل الوحيد لمشاكل اليهود في إسرائيل وخارجها بحيث لا يوضع الطالب اليهودي أمام الخيار الفكري: اعتناق الايديولوجية الصهيونية أو سواها، إذ أن هذه الايديولوجية تفرض عليه بشكل مباشر». والحوار القائم في إسرائيل من جانب الأحزاب والقوى السياسية وجميع المعنيين بالأمر لا يدور حول اعتناق المبادىء الصهيونية أو سواها، بل حول اختيار أفضل مواد الدراسة وأفضل الأساليب لتلقين هذه المبادىء للشباب، ويجري كل ذلك تحت شعارات «التربية على أسس القيم القومية» و«تعميق الوعي اليهودي والصهيوني»[٢١].

وتحرص الأحزاب الدينية بشكل خاص على تضمين التعليم مناهج دينية مكثفة، وهذا ما تؤكد عليه في برامجها الانتخابية، حيث يطالب المفدال بـ «منح تربية يهودية أصيلة من خلال الارتباط بقيم إسرائيل وتقاليدها من ناحية، وتأمين تعليم ديني كامل للمعنيين بذلك من ناحية أخرى»[٢٢]. بل حتى ان بعض الأحزاب العلمانية اليمينية كحزب حيروت ـ الذي يعتبر أكثر أحزاب الليكود اقتراباً من الأحزاب الدينية ـ يطالب دائماً بتعزيز التعليم الديني «لأنّ ذلك يعزز الوعي بالهوية الذاتية والادراك بالعدالة الأصلية للمطلب اليهودي بالحق في أرض اسرائيل»[٢٣]. وفضلا عن ذلك، هناك تعليم حكومي ديني خالص، تم فرضه من قبل حزب المفدال، حيث تمثل نسبة المدارس الدينية حوالى ٢٤ بالمائة من مجموع المدارس الابتدائية، وحوالى ٣٠ بالمائة من مجموع المدارس الاعدادية، وحوالى

---

(٢٠) بشور ويوسف، المصدر نفسه.

(٢١) «التربية القومية في المدارس في اسرائيل،» ص ١٦١.

(٢٢) انظر مثلاً البرنامج الانتخابي للمفدال بمناسبة انتخابات الكنيست التاسع عام ١٩٧٧، وفي هذا الصدد، انظر ايضاً: **نشرة مؤسسة الدراسات الفلسطينية**، ص ٣٧٧ ـ ٣٨٢.

(٢٣) عبدالله، **الأحزاب السياسية في اسرائيل: عرض وتحليل**، ص ٥٥.

٢٣ بالمائة من مجموع المدارس الثانوية، وحوالى ٢٥,٥ بالمائة من مجموع معاهد إعداد المعلمين الحكومية، وذلك وفقاً لاحصاءات العام الدراسي ١٩٧٣/١٩٧٤[٢٤].

٢ ـ النشاطات الشبابية

أ ـ **النشاطات الثقافية**: تملك الأحزاب السياسية الاسرائيلية نوادي ثقافية ومعاهد للشباب تقوم بدور مكمّل للدور الذي تقوم به المدارس الحكومية لجهة التحكم بعقول الطلبة في أوقات فراغهم. ومن أمثال هذه النوادي والمعاهد منظمات بني عكيفا واليتسور التابعة لحزب المفدال، ومؤسسة بيت جابوتنسكي التابعة لحزب حيروت، والنوادي العديدة التابعة للمجالس البلدية التي تتحكم فيها الأحزاب الإسرائيلية، ولا سيما أحزاب التكتّلين الكبيرين المعراخ والليكود. وفي عام ١٩٧٠ تأسس «المجلس الصهيوني في إسرائيل» بهدف العمل في ميادين الاعلام والتربية الصهيونية ولتشجيع التطوع لدى الجمهور الاسرائيلي، وبشكل خاص لدى الشبيبة. ويضم هذا المجلس ٩٦ مؤسسة شعبية ومنظمة، تضم كل الأحزاب الاسرائيلية، وينظم كل سنة عشرات المحاضرات والندوات الدراسية في مجال «التوعية الصهيونية» وبخاصة في المدارس الثانوية. فضلاً عن مختلف وسائط الاعلام الحزبية مما يخضع الشبيبة منذ حداثتهم لجهاز كبير ومتشعب للتربية والتثقيف الموجه لاستيعاب المبادىء الصهيونية[٢٥].

ب ـ **النشاطات الكشفية والرياضية**: تُعنى الأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية بهذه النشاطات عناية فائقة، وذلك بهدف توثيق علاقات الشبيبة بتلك الأحزاب والقوى من ناحية، وتنمية الروح الكشفية والرياضية لدى الشبيبة من ناحية أخرى. وتتضمن النشاطات الكشفية تنظيم الرحلات الجماعية لبعض المناطق السياحية والأثرية في إسرائيل، وكذلك إلى المناطق اليهودية المقدسة بهدف تعريف الشبيبة بهذه المناطق والآثار وزيادة تعلقهم بالأرض التي يحيون فوقها وهي «اريتز يسرائيل» وإقامة المخيمات الكشفية أثناء العطلات المدرسية، إضافة إلى المشاركة في بعض الأعمال التطوعية كتنظيم المرور، وتنظيم الحدائق والساحات العامة وتنظيفها،

---

(٢٤) «التربية القومية في المدارس في إسرائيل،» ص ١٦٠. للمزيد من التفاصيل عن مضمون برامج التربية والتعليم في إسرائيل، انظر على سبيل المثال لا الحصر: احمد طربيه، «تعليم العلوم الإنسانية في فسلطين المحتلة،» **شؤون فلسطينية**، العدد ٨ (نيسان/ابريل ١٩٧٢)، ص ١٤٣ ـ ١٦١.

(٢٥) «التربية القومية في المدارس في إسرائيل،» ص ١٦٠ ـ ١٦١.

وما شابه ذلك. أما النشاطات الرياضية، فتشمل ممارسة مختلف أنواع الأنشطة، بما في ذلك تعليم ألعاب القوى والسباحة والفروسية وغير ذلك، بهدف توفير اللياقة البدنية العالية للشبيبة، التي تفيدهم كثيراً فيما بعد، أي حين انخراطهم في الخدمة العسكرية الإلزامية.

ج ـ **النشاطات الزراعية التطوعية (الكيبوتس)**: نشأ الكيبوتس مع موجة الهجرة الثانية (١٩٠٤ ـ ١٩١٨) التي تكونت بالأساس من يهود روسيا الذين تأثروا بالمبادىء الاشتراكية التي سادت منطقة أوروبا الشرقية في ذلك الوقت. ويلعب العامل السياسي دوراً مهماً في الكيبوتسات، وعادة فإنّ كل كيبوتس يتألف من مجموعة سياسية واحدة يضمها اتحاد يتبع لحزب سياسي معينّ. وقد سيطرت الأحزاب العمالية منذ قيامها (مبام ومباي) على هذه الكيبوتسات التي خرج منها قادة عسكريون وسياسيون لإسرائيل. كما لعبت الكيبوتسات دوراً فعالاً خلال مراحل المد الصهيوني الأولى في الهاغناه وفي التطوع للجيش في الحرب العالمية الثانية، وفي استقدام الهجرة غير المصرّح بها، وفي تقديم العون للمهاجرين، وفي المشاركة بالعمليات الإرهابية للبالماخ (وهي وحدة كوماندو كانت تتبع للهاغناه) إضافة إلى إسهام الكيبوتسات في الميدان العسكري، حيث تكوّن ٢٥ بالمائة من جنود الاحتياط، فضلاً عن توفيرها مجالات التدريب العسكري لوحدات الناحال قبل توجهها لاستيطان أي مناطق جديدة. هذا، ويضم كل كيبوتس مدرسة إعدادية. ويلعب الكيبوتس دوراً مهماً في تربية الشبيبة الإسرائيلية حيث يتعرَّض الناشىء لتوجيه محدد يبدأ من مرحلة الحضانة حتى نهاية الدراسة الاعدادية مروراً بنقاشات أعضاء الكنيست التابعة للأحزاب حول الأوضاع السياسية والعامة. ولا شك أن الكثير من الشبيبة التابعة للأحزاب التي تساهم في نشاطات الكيبوتسات إنما تقيم فيها بصفة مؤقتة، وبخاصة أيام العطل والاجازات الدراسية لمجرد الحصول على تجربة «فريدة»[٢٦].

د ـ **النشاطات شبه العسكرية (الناحال)**: انشىء الناحال عام ١٩٤٨ بعد قيام إسرائيل، وهي تعني «طليعة الشبيبة المقاتلة» وتعتبر الناحال إحدى مؤسسات الجيش الإسرائيلي التي تقوم على إعداد الكوادر للاستيطان الزراعي. فبعد أن يقضي العضو نصف فترة خدمته الإلزامية بالجيش، تتاح له فرصة الاستيطان الدائم على طول الحدود الاسرائيلية ـ العربية المشتركة، سواء في قرى دائمة، أم بالاشتراك مع نقاط

---

(٢٦) عبدالرحمن أبو عرفة، **الاستيطان ـ التطبيقي العملي للصهيونية** ([د.م.]: المؤسسة العربية للدراسات والنشر؛ دار الجليل للنشر، ١٩٨١)، ص ١٥٩ ـ ١٧١، وعبدالوهاب الكيالي، «الكيبوتز ـ أو المزارع الجماعية في إسرائيل،» **دراسات فلسطينية**، العدد ٤ (أيلول / سبتمبر ١٩٦٦).

ناحال جديدة. وتجرى تعبئة أفراد الناحال من حركات الشباب ومنظمات تهجير الشباب ومنظمات الشباب الطليعية في الداخل والخارج والجيش. والناحال مؤسسة شبه عسكرية تؤدي دوراً عسكرياً بصورة غير مباشرة، وعضو الناحال هو جندي تحت التمرين، يلبس زياً عسكرياً، ولكنه يعمل في الزراعة. والفكرة في إنشاء الناحال تكمن في إيجاد نظام يقوم على إعطاء الخبرة للأعضاء المنتمين لمنظمات الشباب التابعة للأحزاب الاسرائيلية، وتدريبهم على الأعمال الزراعية والمهام البيئية في الوقت نفسه الذي يقضون فيه تدريبهم العسكري وفقاً لما نص عليه قانون الخدمة العسكرية الصادر في أيلول / سبتمبر ١٩٤٩. وأصبح الناحال وحدةً متخصصة يقضي فيها الشباب ـ من الذكور والاناث ـ الراغبون في التدريب على العمل الزراعي والبيئي فترة خدمتهم العسكرية[٢٧]. وقد شجعت الأحزاب العمالية، وعلى الأخصّ حزب العمل (مباي) منذ تسلمه الحكم بعد قيام الدولة، الشباب التابعين لمنظماته الشبابية على الانخراط في الناحال، وذلك للاستعانة بهم في مساعدة الجيش على حراسة الحدود مع البلدان العربية المجاورة (الأردن وسوريا خصوصاً) وحماية المستعمرات القريبة منها، وتطوير وإنماء المناطق الحدودية المقفرة وجذب المهاجرين والمستوطنين اليهود للإقامة فيها.

٣ ـ النشاطات الحزبية

أ ـ التثقيف الحزبي: تعتبر جلسات ومحاضرات وندوات التثقيف الحزبي من أهم الوسائل التربوية التي تستخدمها الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية حيال أعضائها والمتعاطفين معها. وفي حين تشكل القضايا المتعلقة بعقيدة الحزب ومنطلقاته السياسية والشؤون المحلية والصراعات الحزبية والسياسة الخارجية للدولة قواسم مشتركة بين البرامج التثقيفية لكل الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية، إلا أن كل حزب يختار التركيز على جوانب معينة أكثر من غيرها. وعلى وجه العموم، بينما تركز الأحزاب العلمانية، الرأسمالية منها والعمالية، على المسائل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فإنّ الأحزاب الدينية تركز على المسائل الدينية.

فمن جانب الأحزاب العلمانية، تركّز أحزاب الليكود في مجال السياسات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد على ضرورة فتح الباب واسعاً أمام المبادرة الفردية، وعلى التحريض ضد تدخل الدولة في توجيه النشاط الاقتصادي، وعلى تصفية

---

(٢٧) جامعة الدول العربية، جهاز الاعلام، قسم البحوث والمعلومات، **الناحال أو طليعة الشبيبة المقاتلة في إسرائيل** (القاهرة: [الجامعة]، ١٩٧٢)، ص ٢ ـ ٣.

القطاعين الهستدروتي والرسمي أو تقليصهما لصالح القطاع الخاص. وفي مجال السياسة الخارجية، تركز أحزاب الليكود على الرفض القاطع للانسحاب من أي جزء من الأراضي المحتلة وعلى ضرورة التوسع في الاستيطان اليهودي، وعلى دور إسرائيل في المنطقة كرأس جسر لـ «العالم الحرّ» على حدّ تعبيرها، وعلى العداء للشيوعية ولحركات التحرر الوطني في العالم بأسره.

أمّا الأحزاب العمالية (المعراخ) فإنها تركّز في برامجها الحزبية التثقيفية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية على ضرورة الحفاظ على وتيرة من النمو الاقتصادي والتوظيفات بما يتيح تأمين العمالة الكاملة تقريباً، واحتفاظ الحكومة، عبر وزارة المالية، بالإشراف على النشاط الاقتصادي وتوجيهه وانتهاج سياسة دعم السلع الاساسية للحد من ارتفاع الاسعار والتضخم. وفي مجال التثقيف بقضايا السياسة الخارجية، فلا يختلف المعراخ عن الليكود إلا في نواحٍ شكليّة.

وفيما يخص الأحزاب الدينية، يتمّ التركيز في التثقيف الحزبي على قضايا دينية بحتة في الأساس، كالتأكيد على أن تظل إسرائيل دولة يهودية خالصة في طابعها وثقافتها، وعلى ضرورة تهويد جميع أوجه الحياة والمجتمع وفقاً للشريعة التوراتية، وعلى حرمة يوم السبت وتحديد الأطعمة المحللة والدفاع عن وجود المحاكم والمدارس الدينية ورفض قوانين الإجهاض والخدمة العسكرية للبنات(٢٨).

ب ـ **حضور الاجتماعات والمؤتمرات الحزبية**: وهذا من الوسائل الهامة في مجال التنشئة أو التربية السياسية التي تستخدمها الاحزاب عادة، بما في ذلك بالطبع الاحزاب الإسرائيلية. وتعقد الاجتماعات عادة بصفة دورية، ولكنها تقتصر على المندوبين الذين يتشكل منهم كل تكتل حزبي، كما هو الحال في الليكود والمعراخ.

أما على صعيد كل حزب على حدة فإنّ الاجتماعات تقتصر في العادة على أعضاء اللجنة المركزية أو المكتب السياسي، وكذلك على أعضاء قيادات المجالس الحزبية في الفروع والأقاليم. وتتم في هذه الاجتماعات مناقشة القضايا التي تدخل في صلب اختصاص كل هيئة حزبية واقرارها حسبما هو محدّد في اللائحة الداخلية لكل حزب.

أما المؤتمرات الحزبية، فعادة ما يشترك فيها مندوبون عن الفروع والأقاليم، وتعقد في المتوسط كل أربع سنوات، وعلى الأخص بمناسبة كل انتخاب لأعضاء الكنيست، حيث يتم في هذه المؤتمرات مناقشة جميع سياسات الحزب ومواقفه، على

---

(٢٨) في هذا الصدد، انظر: عبدالله، **الأحزاب السياسية في إسرائيل: عرض وتحليل**، ص ٥٢ ـ ٥٤، ١١٢ ـ ١١٣، و٢٠٨ ـ ٢١٣.

الصعد الداخلية والخارجية، وانتخاب أعضاء جدد للجنة المركزية والمكتب السياسي أو التجديد لبعض الأعضاء السابقين. ولا يمثّل أعضاء المؤتمرات أنفسهم بل يمثلون القواعد الحزبية التي انتدبتهم، ويطرحون مواقفها ومطالبها ازاء جميع القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والأوضاع الداخلية للحزب.

ج ـ **الاشتراك في تنظيم الحملات الانتخابية**: يشارك أعضاء كل حزب، من القاعدة إلى القمة في تنظيم الحملات الانتخابية، سواء لانتخابات أعضاء الكنيست أم لانتخابات أعضاء المجلس العام، واللجنة التنفيذية وأعضاء اللجان الفرعية والمحلية للهستدروت. وفي هذه الحملات يساهم الأعضاء في فعاليات مختلفة مثل توزيع المنشورات والملصقات المتعلقة بسياسات الحزب ومواقفه وإقامة الندوات الجماهيرية وجميع أشكال التعبئة الجماهيرية لصالح سياسات الحزب ومرشّحيه.

د ـ **الاشتراك في عمليات التصويت**: وهذا حق يمارس داخل كل حزب، سواء في التصويت الداخلي لانتخابات أعضاء اللجنة المركزية أم المكتب السياسي وقيادات الفروع والأقاليم وفقاً للّوائح الداخلية للأحزاب أم في التصويت العام لانتخابات الكنيست والهستدروت(٢٩).

وعلى الرغم من أنه قد يبدو بأن الجانب السياسي هو الذي يطغى على النشاطات الحزبية من الناحية الظاهرية، إلا أن الحقيقة هي أن هذه النشاطات تتناول جوانب عديدة أخرى لا تقل أهمية، كالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والدينية وغيرها. وكلها جوانب تساهم في التنشئة السياسية والاجتماعية والدينية والفكرية العامة للأفراد في الاتجاهات التي تريدها الأحزاب.

٤ ـ الخدمة العسكرية

تعتبر الخدمة في «جيش الدفاع الإسرائيلي» بمثابة «واجب مقدس» في نظر جميع الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية على اختلاف منطلقاتها الايديولوجية والسياسية وانتماءاتها الإثنية والاجتماعية. وهذا عائد بالدرجة الأولى إلى قناعة راسخة لدى كل الإسرائيليين بأن بقاء أمن إسرائيل واستمراره، وتفوقها العسكري في محيط من العداء العربي هما مسألة حياة أو موت بالنسبة للجميع. ولذلك، فإنه في الوقت الذي تختلف فيه سياسات ومواقف مختلف الأحزاب والتكتلات الحزبية الإسرائيلية في العديد من

---

(٢٩) للمزيد من التفاصيل حول البنى التنظيمية للأحزاب الإسرائيلية، انظر: المصدر نفسه، ص ٢٢، ٩٣ ـ ٩٦، ١٣٣ ـ ١٥٠، ١٧٦ ـ ١٧٨، ١٨٥.

القضايا الداخلية والخارجية، إلا أنها تتفق جميعها على شيء أساسي واحد وهو تقوية المؤسسة العسكرية الإسرائيلية وضمان تفوقها. ومن المعروف أنّ إسرائيل كدولة قامت على أكتاف «المحاربين الاستيطانيين» ـ كما أسلفنا ـ ممن ينتمون إلى عدد من المنظمات الإرهابية الصهيونية كـ «الهاغناه» التي شكلت نواة الجيش الإسرائيلي، «والبالماخ» ـ الجناح الانتحاري للهاغناه ـ و «شتيرن» و «زفي ليئومي»، وهي المنظمات التي قامت بحملات تجنيد إجبارية بين الشباب اليهود المسرحين من الخدمة في الجيوش الأوروبية بعد الحرب العالمية الثانية، وقامت بإرسال عشرات الآلاف منهم إلى فلسطين للاستيطان وللقتال ضد العرب. وبعد إعلان قيام إسرائيل، أصدر دافيد بن غوريون، أول رئيس لوزراء إسرائيل، أمراً دفاعياً بحل جميع التنظيمات الإرهابية الصهيونية ودمجها في إطار الجيش الإسرائيلي(٣٠).

غير أنّه حتى بعد أن استجابت الأحزاب الإسرائيلية التي كانت لها أجنحة عسكرية إرهابية لقرار الدمج، فإنها بقيت حريصة على تشجيع وحفز الشبيبة والأعضاء التابعين لها على الخدمة العسكرية، لأنها تنظر للجيش كأداة للتربية العسكرية التي من شأنها أن تعمّق الإيمان لدى الأفراد بيهوديتهم والتعلق بما يسمّى «أرض إسرائيل» والاستعداد الدائم للدفاع عنها، وغرس قيم «البطولة» و«التضحية» في نفوسهم. وتنقسم الخدمة العسكرية في إسرائيل إلى الأنواع الثلاثة التالية(٣١):

أ ـ **الخدمة العسكرية الإلزامية**: وهي تشمل الشباب من الجنسين الذكور والإناث ممن بلغوا سن الثامنة عشرة. ولا يحق للشباب متابعة دراستهم الجامعية أو العليا إلا بعد أن ينهوا مدة سنتين من الخدمة العسكرية الإلزامية، وخلال هذه المدّة لا تنقطع صلة الشباب بمنظماتهم الشبابية «الجدناع» التي ينتمون إليها والتابعة في معظمها للأحزاب، الأمر الذي يعرض الشبيبة لنوعين من التربية: تربية حزبية مدنية من جانب الأحزاب العلمانية، تربية حزبية دينية من جانب الأحزاب الدينية ودار الحاخامية، وتربية عسكرية لا تقتصر بدورها على مجرد التدريبات العسكرية، بل وتشمل كذلك دروساً في العقيدة الصهيونية وفي بعض جوانب المذهب العسكري الإسرائيلي.

---

(٣٠) للمزيد من التفاصيل حول قيام المنظمات الإرهابية الصهيونية وتأسيس جيش الدفاع الإسرائيلي، انظر: Stephen Green, *Taking Sides: America's Secret Relations with a Militant Israel* (New York: William Morrow and Company, Inc.,1984), pp. 47 - 75, and Yigal Allon, *The Making of Israel Army* (London: Vallentine; Michell, 1970).

(٣١) للمزيد من التفاصيل، انظر: هيثم الكيلاني: **دراسة في العسكرية الإسرائيلية** (القاهرة: مطبوعات معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٩)، و**المذهب العسكري الإسرائيلي**، سلسلة كتب فلسطينية، ١٩ (بيروت: مركز الأبحاث الفلسطيني، ١٩٦٩).

ب ـ **الخدمة العسكرية النظامية**: إن العدد الأكبر من الأفراد الذين يختارون الانخراط في الخدمة العسكرية النظامية هم من الأعضاء السابقين للجدناع أو الناحال التابعة للأحزاب السياسية. وهذا يعني أن الدور التربوي لهذه الأحزاب لا ينقطع بمجرد دخول الناشيء إلى سلك الجندية، بل يستمر كذلك طوال الفترة التي يقضيها المجند في الجيش، حيث يترقّى من رتبة عسكرية إلى أخرى. وبطبيعة الحال فإن المضمون التربوي طوال هذه الفترة يتغير كلّما ارتقى الفرد درجة أعلى في وعيه السياسي من ناحية، وفي مرتبته العسكرية من ناحية أخرى. ويتمّ التركيز بشكل خاص على المسائل الأمنية والعسكرية كي تتم تربية المجند تربية عسكرية تتلاءم مع توجهات الحزب. وتقليدياً، فإنّ القيادات العسكرية الأكثر تطرّفاً ترعرعت في أوساط المنظمات الشبابية التابعة للأحزاب اليمينية المتطرفة والأحزاب الدينية وظلت مرتبطة بهذه الأحزاب. أما القيادات الأقل تطرّفاً فترعرعت في أوساط المنظمات الشبابية التابعة للأحزاب العمالية وظلت مرتبطة بتلك الأحزاب أثناء خدمتها العسكرية. وعلى سبيل المثال، فإنه عندما وصل تكتل الأحزاب اليمينية إلى السلطة عام ١٩٧٧، فإنّ الحكومة الإسرائيلية وعلى رأسها مناحم بيغن، وضعت على رأس قيادة الأركان ضباطاً كباراً عُرفوا في السابق بمواقفهم العدوانية تجاه العرب من أمثال آرييل شارون وروفائيل إيتان وعزرا وايزامان وأوري أور وغيرهم.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن العسكريين يشاركون في عمليات التصويت لانتخابات أعضاء الكنيست، إذ أنّ لهم عضوين يمثّلان المؤسسة العسكرية. لذا تتسابق الأحزاب السياسية لكسب تأييد العسكريين وتعاطفهم معها.

ج ـ **الخدمة العسكرية الاحتياطية**: تستمر علاقة الأحزاب والقوى السياسية بالعسكريين حتى بعد إحالتهم للخدمة الاحتياطية. وتعمل بعض الأحزاب على اجتذاب الضباط البارزين والتفرغ للنشاطات الحزبية فيها، مستفيدة من خبراتهم الإدارية أو التنظيمية أو التعبوية. فيبقى التأثير متبادلاً بين هؤلاء والأحزاب التي ينتمون إليها أو يتعاطفون معها. إذ يحافظ أمثال هؤلاء العسكريين على المنطلقات الايديولوجية والسياسية التي انشأتهم عليها هذه الأحزاب، بل ويمكن ترشيحهم لمناصب حزبية وسياسية متقدمة، كما حصل في تجربة المعراخ والليكود، في الوقت الذي يعمل فيه هؤلاء العسكريون الاحتياطيون على تسخير خبراتهم المختلفة التي استقوها من حياتهم العسكرية في المجالات الحزبية المختلفة[٣٢].

---

(٣٢) للمزيد من التفاصيل عن دور قوات الاحتياط في الحياة المدنية، انظر: بركات، **النخبة الحاكمة في إسرائيل**، ص ١٦٩ ـ ١٧٣.

٥ ـ النشاطات الاستيطانية

تعتبر المسألة الاستيطانية إحدى أبرز وأهم القوى المحركة للحركة الصهيونية منذ بداية نشأتها حتى اليوم، وهي تحتلّ مكانة هامة في فلسفة التربية الصهيونية لأنّ الصهيونية كحركة، إنما تأسست وترعرعت على قاعدة العملية الاستيطانية. وبموجب تلك الفلسفة، فإن الاستيطان يتضمن معاني أبعد مغزىً وأكبر أثراً من مجرّد الاستيلاء على قطعة من الأرض في فلسطين والإقامة فيها وتطويرها. إنه يحمل في طيّاته «قيماً» أساسية من وجهة النظر الصهيونية، ويأتي في طليعة تلك القيم: «الريادة»، «نكران الذات»، «العمل الجماعي»، «الاستعداد للتضحية» «الانتاج» وغير ذلك.

ومنذ أن تمّ إنشاء أوّل مستوطنة زراعية يهودية من قبل مجموعة من «أحباء صهيون» في «ريشون لزيون» شمال يافا عام ١٨٨٢، أخذت التنظيمات الصهيونية العاملة في نطاق المنظمة الصهيونية العالمية، وكذلك الأحزاب السياسية التي انضمت إليها في الثلث الأول من القرن العشرين، تتسابق في إقامة أكبر عدد ممكن من المستوطنات التابعة لها، والتي اتخذت في الأساس طابعاً زراعياً بحتاً. وقد شغلت النشاطات الاستيطانية حيزاً كبيراً من اهتمامات الأحزاب والتنظيمات الصهيونية في مرحلة ما قبل قيام الدولة، وفي مرحلة ما بعد قيامها على حد سواء.

ولعبت الأحزاب العمالية (مباي ومبام) دوراً طليعياً وأساسياً في هذا المضمار[٣٣]. وقد تعاظمت حركة الاستيطان في ما تبقى من أراضي فلسطين بعد حرب ١٩٦٧، ولا تزال مستمرة حتى الآن، حيث وصل عددها منذ ذلك التاريخ إلى حوالى ١٤٠ مستوطنة[٣٤]. وقد لعبت الأحزاب والحركات الدينية المتطرفة دوراً بارزاً في هذه الحركة بعد الحرب المذكورة.

أما «القيم التربوية» التي تسعى تلك الأحزاب، على اختلافها إلى غرسها في

---

(٣٣) للمزيد من التفاصيل عن تاريخ الحركة الاستيطانية في فلسطين، انظر: امين عبدالله محمود، **مشاريع الاستيطان اليهودي منذ قيام الثورة الفرنسية حتى نهاية الحرب العالمية الأولى**، سلسلة عالم المعرفة، ٧٤ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٤)، وعبدالمالك خلف التميمي، **الاستيطان الاجنبي في الوطن العربي: دراسة تاريخية مقارنة**، سلسلة عالم المعرفة، ٧١ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٣)، ص ١١٩ ـ ١٤٧.

(٣٤) للمزيد من التفاصيل حول تطور الحركة الإستيطانية بعد عام ١٩٦٧، انظر: وليد الجعفري، **المستعمرات الإستيطانية الاسرائيلية في الأراضي المحتلة: ١٩٦٧ ـ ١٩٨٠** (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٨١)، وأبو عرفة، **الاستيطان ـ التطبيق العملي للصهيونية**، ص ٢٠٩ ـ ٢٩١.

نفوس المستوطنين الصهاينة، فيمكن تلخيصها في النقاط الأربع التالية[٣٥]:

- الإيمـان بالملكيـة القوميـة للأرض: وهـذا يعني أن جميع الأراضي التي يملكهـا «الكيرن كايميت» (أي الصندوق القومي اليهـودي) أو غيره من المؤسسـات الصهيونيـة هي ملكية قومية عامة. إذ لا يستطيع المستوطن بيع الأراضي التي يقوم بـاستغلالهـا أو نقل ملكيتها.

- الإيمان بأهمية التوزيع العادل والكافي للمصادر الطبيعية بـين جميع المستـوطنين لتعميق الاخـوة «اليهوديـة والصهيـونيـة» بينهم وللحيلولـة دون أي إحسـاس بـالغبن أو بالتمايز، فيما بينهم.

- الإيمان بأهمية الاستخدام الذاتي، ذلك أنّ عمل المستوطن بيده ظلّ هو العامل الأسـاسيّ الذي يخلق الـرابطة بـين المستـوطنـين والأرض والبلد. لـذلـك فـإن جميـع العمليات الاستيطانية الزراعية تشمل بنداً رئيسياً ينصّ على أن تتم فلاحة الأرض من قبل المستوطن وعائلته، وتحريـم العمالة المأجورة، على اعتبـار، أن قدرة المستـوطن على حراثة أرضه بيديه، هي الوسيلة الرئيسية التي تجعل جذوره تضرب بعيداً في الأرض، وبذلك فقط يتم ضمان الاستمرارية للأجيال القادمة.

- الإيمـان بـالتنـظيم والعمـل التعـاوني، بهـدف تحقيق نـوع من التكـاتف بـين المستوطنين بحيث لا تسيطر النزعات الفردية على العلاقات فيما بينهم، عن طريق نوع من التنظيمات التي تكفل المساعدة التعاونيـة في الحالات التي لا يتمكن فيهـا المستوطن من توظيف طاقته للحصول على انتاجية زراعية كافية.

إنّ هذه «القيم التربـوية» هي نفسهـا التي تهتدي بهـا الحركـات الاستيطانيـة في إقامة المستوطنات غير الزراعيـة، أي للمستوطنـات السكنية، وهـذه المستوطنـات التي تـرعاهـا الأحزاب والقـوى السياسيـة الإسرائيليـة المختلفـة، ليست مجـرد سلسلة من المجمعـات الاسمنتية الضخمـة والمتراصـة والمبعثرة هنـا وهناك في كـل أجـزاء الضفـة الغربية وقطاع غزة والجولان، لأن المستوطنين فيها ليسـوا مجموعـات عاديـة من الناس تبحث عن مجـرد حلّ لمشكلة سكنيـة فحسب، بـل انهم جمـاعـات يحملون نـظم تفكـير وسلوكاً وقيماً معيّنة، استقوها من برامج الأحزاب والقوى السياسية التي ينتمون إليهـا، ويحاولون تمثلها وممارستها، لا في نطاق المستوطنات فحسب، بل ويحاولون نشرها كـذلك في جميع المناطق المحتلة، باعتبارها في نظرهم، جـزءاً من «أرض اسرائيل». ولا بـد إذن من نشر وتعميم القيم والمعتقـدات والمسلكيـات الصهيـونيـة في هـذه المنـاطق. بكلمـة

(٣٥) أبو عرفة، المصدر نفسه، ص ١٥٧ ـ ١٥٨.

أخرى، إن ما يفعله هؤلاء المستوطنون إنما هو عملية «تهويد» بالكامل للأراضي المحتلة. والمهمة المركزية لعملية التهويد هذه، والتي تنفذ بكل أساليب الإرهاب والقمع المادي والمعنوي تجاه السكان العرب، هي تدمير البنية الاجتماعية ـ الاقتصادية للمواطنين العرب. وأول هدف تسعى الأحزاب والقوى السياسية، وكذلك الحكومة الإسرائيلية ذاتها إليه، هو تحقيق قدر من «التوازن السكاني» مع العرب في المرحلة الأولى، ثم تحقيق «الاختلال السكاني»، وأخيراً تحقيق «التفوق السكاني» لصالح اليهود عن طريق استقدام الآلاف من اليهود المهاجرين من الخارج[٣٦].

٦ ـ النشاطات الإرهابية

إن تاريخ الأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية هو التاريخ السرّي والعلني للإرهاب الصهيوني بعينه، بدءاً بثلاثينات هذا القرن، مروراً بقيام إسرائيل والجيش الإسرائيلي الذي يعتبر تجمعاً لحركات إرهابية محترفة ومجربة، وانتهاء بحرب ١٩٦٧ وما آلت اليه من ظهور عدد من الحركات الاستيطانية الإرهابية، سواء منها التابعة لأحزاب وقوى سياسية قائمة، أم لأحزاب وقوى سياسية جديدة، بقصد مصادرة أراضي العرب وطرد السكان العرب وتهجيرهم. ومن أبرز هذه الحركات: منظمة كاخ، وحركة أرض إسرائيل الكاملة، وحركة غوش إيمونيم، ومنظمة الشباب من أجل إسرائيل وجمعية جبل البيت، والتنظيم السري المسمى «تي. ان. تي»[٣٧]. وككل الأحزاب والقوى السياسية الصهيونية ـ ولكن بشكل أكثر تطرفاً ـ فإن أبرز «القيم التربوية» التي تعمل الحركات الإرهابية على غرسها في نفوس أتباعها تتمثل في التعصب الديني واللامبالاة الأخلاقية والولاء المطلق للقائد والعنصرية والشوفينية[٣٨].

المحور الثالث: «مخرجات» الدور التربوي

إن ما نعنيه بـ «مخرجات» الدور التربوي للأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية هو مجموعة المفاهيم و«القيم» والانطباعات الناتجة عن مدخلات هذا الدور كما أسلفنا

---

(٣٦) للمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، انظر: عمر الخطيب، «المستوطنون: ألغام موقوتة في المناطق المحتلة،» القبس، ٢٧/٧/١٩٧٤.

(٣٧) للمزيد من التفاصيل عن الحركات الارهابية الصهيونية الراهنة، انظر: عمر الخطيب، «الارهاب الصهيوني: صيرورة نحو الفاشية،» القبس، ٢٤/٧/١٩٨٤.

(٣٨) عمر الخطيب، «المضمون الاجتماعي والسياسي للارهاب الصهيوني،» القبس، ٢٥/٧/١٩٨٤.

الحديث عنها، والتي تشكل أنماطاً للتفكير والسلوك بالنسبة للأفراد والجماعات في المجتمع الإسرائيلي، على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والدينية والسياسية والعسكرية. وبإمكاننا تلخيص أبرز هذه المخرجات في النقاط التالية:

١ ـ التمسك الشديد بالتعاليم التوراتية: إذ أنه باستثناء حزب مبام والأحرار المستقلين وبعض الأحزاب والحركات الراديكالية الصغيرة، يعتبر الدين أحد المرتكزات الايديولوجية لباقي الأحزاب، وعلى الأخصّ الدينية منها، مع فارق أساس، وهو أنه بينما تدافع الأحزاب الدينية عن التعاليم التوراتية وتطالب بتطبيعها انسجاماً مع طبيعتها، فإنّ الأحزاب العلمانية تتمسك بهذه التعاليم رغم كونها غير متدينة، وذلك سعياً منها لتوظيف الدين لأغراض سياسية معينة. ولا توجد فروقات أساسية تذكر بين الأحزاب الدينية والعلمانية في المواقف حول قضايا من نوع «قانون العودة» و«من هو اليهودي؟» وغيرها من القضايا التي شغلت في الماضي، ولا تزال تشغل، الرأي العام الإسرائيلي(*). والإفرازات الفكرية لهذا التمسك الشديد بالتعاليم التوراتية بالنسبة للفرد الإسرائيلي تتمثل بما يلي(٣٩):

ـ الاعتقاد بأنّ قيام إسرائيل هو تحقيق للنبوءة التوراتية بإقامة مملكة يهودا في فلسطين حتى بعد هدم الهيكل.

ـ الاعتقاد بأن هدم الهيكل والسبي البابلي والدياسبورا اليهودية والمذابح النازية كلها كانت تعبيرات عن حقد الإنسانية على الشعب اليهودي بسبب تفوقه وكونه شعباً «مختاراً»، وأنه لا يمكن وضع حدّ لهذا الحقد حتى بعد أن استطاع اليهود العودة إلى فلسطين، لأنّ البشرية مفعمة بالتآمر للتخلص من اليهود.

ـ انه لا أمل بخلاص اليهود من هذا الحقد والتآمر إلا من خلال عودتهم من الشتات وتجمعهم في «أرض الميعاد» التي يعيدون فوقها بناء دولة مزدهرة وقوية.

ـ انه لا يمكن لهذه الدولة أن تبقى على قيد الحياة إلا بتحقيق التفوق التام في المجالات العلمية والتكنولوجية والعسكرية ضد الشعوب العربية المعادية، وإن في بقاء هذه الشعوب في حالة من التخلف والضعف والتمزق يكمن أحد العناصر الجوهرية لأمن إسرائيل وبقائها.

(*) أثيرت هذه القضية بعد عملية تهجير عدة آلاف من يهود «الفلاشا» من أثيوبيا عبر السودان إلى فلسطين المحتلة، حيث لم تعترف «غوش ايمونيم» بيهوديتهم الخالصة.

(٣٩) للمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، انظر على سبيل المثال لا الحصر:

Roger Garaudy, *The Case of Israel: A study of political Zionism* (Paris: Shourouk International, 1984), pp. 69 - 88.

ـ إن الدين اليهودي هو الرابطة الثقافية الأساسية والقوية بين مختلف التجمعات الإثنية والاجتماعية اليهودية في مناطق الشتات وهو التعبير عن الهوية الذاتية المشتركة لليهود، وبالتالي فإنه لا يمكن لإسرائيل إلا أن تكون دولة دينية قائمة في الجوهر على تعاليم التوراة.

٢ ـ **الاحساس بـ «الهوية القومية»**: تؤكد جميع الأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية على أنّ الهوية ليست مجرّد «ديانة» بل هي كذلك «قومية» للشعب اليهودي. ومن هنا، فإن هناك ارتباطاً وثيقاً بين البعد الديني والبعد القومي في بنية الإنسان اليهودي النفسية والفكرية. والدّين اليهودي هو التاريخ القومي للشعب اليهودي كما تزعم هذه الأحزاب والقوى ويعبر هذا الإحساس بـ «الهوية القومية» عند الفرد الإسرائيلي في المظاهر التالية(٤٠):

ـ رفض الاندماج التام والنهائي في أيّ مجتمع من المجتمعات الأجنبية. وبالتالي فإنه مهما طالت فترة إقامة الإسرائيلي في الخارج لظروف معينة، فإنه لا بد له من العودة والعيش في إسرائيل باعتبارها «الوطن الحقيقي» لليهود.

ـ رفض التخلي عن الجنسية الإسرائيلية، بل والاحتفاظ بهذه الجنسية حتى ولو اختار الفرد الإسرائيلي أن يحصل على جنسية دولة أجنبية. ولهذا فإن هناك الآلاف من اليهود الذين يحتفظون بجنسيتهم الإسرائيلية إلى جانب جنسياتهم الأمريكية والأوروبية المختلفة.

ـ الرفض القاطع لأن تصبح إسرائيل في يوم من الأيام، وفي ظلّ أي تسوية للصراع العربي ـ الإسرائيلي، دولة ثنائية القومية. وهذا الرفض عبّرت عنه كل الأحزاب الاسرائيلية في الثلاثينات من هذا القرن عندما طرح بن غوريون لأسباب دعائية وتكتيكية بحتة أمام «لجنة بيل» الملكية البريطانية امكانية قبول اليهود بقيام دولة يهودية ـ عربية فلسطينية. ويؤمن الاسرائيليون بأنّ اسرائيل يجب أن تظلّ دولة يهودية خالصة. ومن هنا تأتي سلسلة الأعمال الإرهابية التي تنفذها القوى السياسية المتطرفة لتهجير العرب من فلسطين، وتهويد الأراضي المحتلة بالكامل.

٣ ـ **التعصّب للعقيدة الصهيونية**: على الرغم من أن الصهيونية كعقيدة تعتبر من مخلّفات القرنين الماضيين، وان التطور الفكري العام للإنسانية قد تجاوزها لما تنطوي عليه من مضامين شوفينية وعنصرية ودينية ميتافيزيقية، إلا أنها لا تزال تحتفظ بحيويتها

---

(٤٠) للمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، انظر على سبيل المثال لا الحصر:
Hans Kohn, *Zion and Jewish National Idea* (London: 1970).

بالنسبة للغالبية العظمى من اليهود في إسرائيل وخارجها. والصهيونية هي العقيدة التي تستمد منها الأحزاب الاسرائيلية، بما فيها الأحزاب الدينية نفسها، الكثير من منطلقاتها الايديولوجية والسياسية، ويعتبر الولاء للصهيونية هو الولاء لليهودية ولإسرائيل ذاتها؛ بل إن مقياس «الوطنية» الحقيقية هو تعلق الفرد اليهودي بهذه العقيدة وتعصبه الأعمى لها. وتكثر الأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية في أدبياتها من الحديث عن «المُثل» و«الأخلاق» و«الصفات» و«القيم الصهيونية»، ويتخذ التعصّب لهذه العقيدة لدى الفرد الإسرائيلي التعبيرات التالية[41]:

ـ الاعتقاد بأنّ الصهيونية هي عقيدة «إنسانية» وهي تعبير عن حركة «إحياء» أو «انبعاث» حضاري وفكري للشعب اليهودي.

ـ ان الحركة الصهيونية هي، بالتالي، حركة تحرر وطني للشعب اليهودي.

ـ ان الصهيونية جزء لا يتجزأ من تاريخ الشعب اليهودي وامتداد له، وإنّ الحركة الصهيونية هي جزء لا يتجزأ من حركة الشعب اليهودي للانعتاق والتحرر من اضطهاد الانسانية وبداية النهاية للدياسبورا اليهودية.

ـ انه لا يمكن تصور قيام واستمرار وجود اسرائيل «لاصهيونية».

٤ ـ الولاء المطلق للكيان الاسرائيلي: على الرغم من أن الخريطة السياسية لإسرائيل حافلة بعشرات الأحزاب والقوى السياسية من كل لون ونوع، وعلى الرغم مما تشهده الحياة السياسية في إسرائيل من مظاهر مختلفة للصراع الايديولوجي والسياسي بين هذه الأحزاب والقوى إلا أنها تجمع كلّها على الولاء المطلق للكيان الإسرائيلي. وقد انعكس هذا الولاء في وعي الأفراد وفي الرأي العام في إسرائيل ليتخذ التعبيرات التالية[42]:

ـ رفض مبدأ المساومة على أمن إسرائيل وحدودها تحت كل الظروف والاعتبارات.

ـ التشكيك في كل مساعي السلام لتسوية الصراع العربي ـ الإسرائيلي من أي جهة أتت، لأنها تنطوي على عنصر «المساومة» الذي سيحمل إسرائيل على تقديم

---

(٤١) للمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، انظر على سبيل المثال لا الحصر:

Alan Taylor, *Zionist Mind* (Beirut: Center of Palestine Studies, 1977).

(٤٢) للمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، انظر على سبيل المثال لا الحصر:

Georges Tamarin, *The Israeli Dilemma: Essays on Warfare State* ([Holland]: Roterdam University Press, 1973).

بعض «التنازلات» الإقليمية للاقطار العربية.

- رفض التنازل عن أي جزء من الأراضي العربية التي احتلتها اسرائيل في حرب ١٩٦٧، واعتبار أنّ اسرائيل لم تحتل هذه الأراضي بل استعادتها و«حررتها» من أيدي العرب.

- الإيمان بأنّ حدود إسرائيل لا تتوقّف عند الحدود الحالية، بل يجب أن تشمل كل الأراضي المنصوص عليها في التوراة: أي أرض إسرائيل «من النيل إلى الفرات».

- انه لا يحق لأي حكومة إسرائيلية أن تقبل بمبدأ التفاوض حول حقوق إسرائيل في هذه الأرض، لأن أرض إسرائيل هي ملك لكل اليهود ولكل الأجيال اليهودية.

٥ - **الإيمان بفكرة التمايز والتفوق العنصري**: وهذا الإيمان نابع من التعاليم التوراتية ومن الأفكار الصهيونية المستمدة منها على حد سواء. ويتخذ هذا الايمان بالتمايز والتفوق العنصري التعبيرات التالية(٤٣):

- الإيمان الراسخ بالمقولة التوراتية بأنّ اليهود هم «شعب الله المختار».

- الإيمان بأنّ اسرائيل هي نموذج لمجتمع عصري متقدم ومستنير للحضارة الغربية في أرض الشرق، وسط محيط من التخلف العربي.

- إن اسرائيل هي الدولة الوحيدة التي تتجسد فيها مُثُل الحرية، وهي قلعة الديمقراطية في شرق أوسطي تحكمه نظم شمولية مستبدة.

- إن الجيش الإسرائيلي جيش «لا يقهر».

٦ - **الشعور بهاجس الابادة**: تولي الأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية في أدبياتها هاجس الابادة أهمية خاصة، وتحاول تصوير تاريخ اليهود بأنه سلسلة من أعمال «التضحية» و«البطولة» في مقاومة محاولات إبادتهم كشعب بدءاً من السبي البابلي، مروراً بالعداء للسامية والمذابح النازية، وانتهاء بالخطر العربي المتمثّل بالسعي لـ«رمي إسرائيل في البحر»، وهذه المقولة تحفل بها مناهج التاريخ التي تدرَّس للطلبة اليهود في مراحل التعليم المختلفة أيضاً. والقصد من كل ذلك هو حمل الفرد اليهودي داخل اسرائيل وخارجها على التضامن والتلاحم مع أخيه اليهودي أينما كان، طالما أن الجميع مستهدفون في حياتهم ومصيرهم. ويتخذ هذا الشعور بهاجس الإبادة في وعي الإنسان الإسرائيلي التعبيرات التالية:

(٤٣) Garaudy, *The Case of Israel: A Study of Political Zionism*, pp. 148 - 156.

ـ عدم الثقة في نوايا الآخرين وتوقع الضرر من جانبهم، وبالتالي ضرورة الحذر واليقظة في التعامل معهم سواء أكانوا أفراداً أم جماعات غير يهودية، أم دولاً أجنبية، حتى لو كانوا من غير أعداء إسرائيل.

ـ الإيمان الراسخ بضرورة أن تظلّ إسرائيل قوية ومتفوقة، لأن ضعفها هو المقدمة الطبيعية لتدمير الوجود المادي والمعنوي لليهود.

ـ الإيمان بأن إسرائيل يجب أن تكون هي البادئة في كل هجوم وفي القيام بالضربات الإجهاضية.

ـ الإيمان، بالتالي، بأنّ العرب قد يتحملون خسارة أكثر من حرب، ولكن إسرائيل لا يمكنها أن تخسر حرباً واحدة، ولا يمكنها إلا أن تنتصر في كل الحروب تحت طائلة التعرض لخطر الإبادة.

ـ يجب على إسرائيل أن تسعى للحصول على الخيار النووي انطلاقاً من قدراتها وإمكاناتها العلمية والتكنولوجية النووية الخاصة، وليس اعتماداً على حماية نووية من أي دولة أجنبية، لأنّ قوة إسرائيل النووية الذاتية هي ضمانها الوحيد ضد خطر الابادة[٤٤].

٧ ـ **الاستعداد الدائم للحرب**: إن التربية العسكرية جزء لا يتجزأ من التربية الشاملة للفرد الإسرائيلي في برامج ونشاطات جميع الأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية. فحيال خطر الابادة المزعوم، وفي مواجهة محيط كبير من العداء العربي تحرص كل تلك الإحزاب والقوى على تنشئة الشبيبة التابعة لها تنشئة عسكرية تمتزج فيها المعارف النظرية بالممارسة والخدمة الفعلية. ويتخذ الاستعداد الدائم للحرب في وعي الفرد الاسرائيلي وسلوكه المظاهر التالية:

ـ الإيمان بأنّ الدفاع عن أمن اسرائيل وبقائها هو «واجب مقدس» ملقى على عاتق كل يهودي ويهودية من أولئك القادرين على حمل السلاح، سواء أكانوا داخل إسرائيل أم خارجها.

ـ الإيمان بأنّ المجتمع الإسرائيلي لا يمكنه أن يكون مجتمعاً «مدنياً» خالصاً كغيره من المجتمعات، بل هو مجتمع «عسكري» بالمعنى الكامل للكلمة. بل إن خدمة الفرد في المؤسسات المدنية تعتبر خدمة مؤقتة، لأنّ على الفرد أن يبقى تحت تصرّف المؤسسة العسكرية وطلبها للدفاع عن أمن إسرائيل وبقائها، وبهذا المعنى هناك شعور متفش

---

(٤٤) للمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، انظر: عمر الخطيب، **القنبلة الذرية العربية والمواجهة النووية مع اسرائيل** (الشارقة: مركز الخليج للدراسات العربية، ١٩٨١)، والمؤسسة العربية للدراسات والنشر ومركز العالم الثالث للدراسات والنشر، **القوة العسكرية الإسرائيلية: العامل النووي** (بيروت: المؤسسة؛ لندن: المركز، ١٩٨٢)، ص ٨٣ ـ ١٣٣.

على أوسع نطاق بين أوساط الإسرائيليين، وهو أنّ المجتمع الإسرائيلي هو مجتمع محارب.

ـ إنّ الدفاع عن أمن اسرائيل وبقائها هو مسؤولية الإسرائيليين دون غيرهم، لذا فإنّ على إسرائيل أن لا تقبل بأي ضمانات أو تعهدات دولية لأمنها.

ـ إنّ على إسرائيل ان لا تدخّر وسعاً في السعي للاعتماد الذاتي على النفس في مجال إنتاج الأسلحة والتسلح، لأن تبعيتها للدول الأجنبية ـ حتى الصديقة والحليفة منها ـ في هذا المضمار قد تحد من حرية حركتها السياسية، وتجلب الضغوط الدولية عليها، وتضطرها للمساومة وتقديم التنازلات(٤٥).

٨ ـ **الانجذاب للممارسات الارهابية**: لا تلقى الممارسات الإرهابية ضد السكان العرب والمصالح العربية استهجاناً سوى لدى اوساط محدودة في المجتمع الإسرائيلي، غالبيتهم من المثقفين وطلبة الجامعات ورجال الصحافة والفكر. ذلك أنّ معظم الأحزاب الإسرائيلية القائمة هي في الأصل تنظيمات إرهابية، وهي امتدادات لها بصورة أو بأخرى. ويتخذ الانجذاب للممارسات الارهابية لدى الكثير من الأفراد في إسرائيل التعبيرات التالية:

ـ الإيمان بأن التطرف الديني والشوفينية ـ القومية هي مظاهر «صحية» وسليمة لا تتناقض مع رسالة اليهودية كدين، والصهيونية كعقيدة وحركة.

ـ إن اللامبالاة الأخلاقية في التعامل مع العرب هي أمر طبيعي باعتبارهم اعداء، ويندرج تحت هذه اللامبالاة: القتل المتعمّد، والاعتداء بالضرب والتشويه الجسدي، وحمل السلاح والتحرش بالمواطنين العرب، وتدنيس الأماكن المقدسة، وتوجيه الإهانات والشتائم للعرب، تدمير أو إتلاف ممتلكاتهم وحرق الأشجار والمزروعات.

ـ النظر إلى كل مواطن عربي في الأراضي المحتلة على أنه مغتصب لجزء من أرض إسرائيل تجب معاقبته وطرده.

ـ الإيمان بأنّ المحافظة على الكراهية والحقد ضد العرب أمر ضروري لإبقاء جذوة الحماس لدى الشبيبة بوجه خاص في التصدي للأعداء والاستعداد للقضاء عليهم بكل وسيلة ممكنة.

---

(٤٥) للمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، انظر على سبيل المثال لا الحصر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر ومركز العالم الثالث للدراسات والنشر، **اسرائيل: العقيدة العسكرية وشؤون التسلح** (بيروت: المؤسسة؛ لندن: المركز، ١٩٨٢)، ص ٢٧ ـ ٨٠، وعمر الخطيب، **جيش الارهاب الاسرائيلي** (الشارقة: مركز الخليج للدراسات العربية، ١٩٨٠)، ص ٨٣ ـ ٩٦.

٩ ـ **التساند والتماسك الاجتماعي**: على الرغم من وجود احزاب رأسمالية وأحزاب عمالية ذات نوعية اشتراكية في إسرائيل فإن هذه الأحزاب تحرص في برامجها الاجتماعية على ضرورة تجنب الصراعات الطبقية، وبالتالي فإن «النّضال» الذي تقوده الأحزاب العمالية على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي هو نضال مطلبي في الجوهر، هدفه تحسين أوضاع الطبقة العاملة والحد من التفاوتات الطبقية الحادة، مع الإبقاء على جوهر النظام الاقتصادي القائم على حبّ المبادرة الفردية. وترى هذه الأحزاب أنّ تصعيد الصراع الطبقي من شأنه أن يضعف من تساند وتماسك الإسرائيليين لإقامة مجتمع نموذجي عصري ومتقدم داخلي ويمزّق صفوفهم في مواجهة الأعداء خارجياً. وبالتالي يظل الصراع «القومي» له الأولوية الحاسمة على الصراع «الاجتماعي» ويتخذ التساند والتماسك الاجتماعي في وعي الأفراد في المجتمع الإسرائيلي المظاهر التالية:

ـ الاعتقاد بضرورة مناهضة التمييز في الحقوق والمصالح بين اليهود الغربيين واليهود الشرقيين، والإيمان بأن تكريس هذا التمييز في أي صورة له سيؤدي إلى إحداث شرخ عامودي داخل المجتمع الإسرائيلي. (وهذا لا يعني بطبيعة الحال، من الناحية العملية ان مظاهر هذا التمييز قد زالت أو هي في طريقها إلى الزوال قريباً).

ـ الاعتقاد بأن واجب كل الاسرائيليين أن يقدموا كل مساعدة ممكنة لاخوتهم من المهاجرين اليهود الجدد إلى إسرائيل، سواء في مجال الاستيطان والإقامة، أم في مجال توفير فرص العمل والحصول على وظائف.

١٠ ـ **تقبّل العمل الجماعي**: إن الزراعة، كأسلوب رئيسي للانتاج، للمستوطنات اليهودية الأولى في فلسطين قامت على أساس العمل الجماعي الذي رفع ألوية «الريادة و«المبادرة» بين أوساط المستوطنين الأوائل. وقد استمر هذا الشكل الجماعي للإنتا بعد قيام الدولة لا في ميدان الزراعة وحده، بل وفي ميدان الصناعة كذلك. وتتجـ النشاطات التعاونية في حياة الكيبوتسات والموشافيم والناحال، ويتخذ تقبل العم الجماعي بين أوساط الإسرائيلين ـ ولا سيما التشبيه ـ المظاهر التالية:

ـ تقبل التملك الجماعي لوسائل الانتاج، زراعية كانت أم صناعية.

ـ تقبل مبدأ الاعتماد الذاتي على النفس في مجال العمل الجماعي ورفض العـ المأجورة.

ـ تقبل مبدأ التوزيع المتساوي للناتج من الانتاج الزراعي أو الصناعي سـ تمثل هذا الناتج في السلع أم في الارباح.

ـ تقبل فكرة الاكتفاء الذاتي في مجال إشباع الحاجات الأساسية قدر المستطاع.

تعقيب

د. محمد علوان

تضع المؤسسات الصهيونية كافة التربية والتعليم في قمة أولوياتها، بل لا نغالي إذا ما قلنا إنّ الوجود الإسرائيلي ذاته إنْ هو الا ثمرة لعملية تربوية متواصلة.

لقد ركز الباحث دراسته أساساً على الأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية، ونحن بدورنا لا نقلّل من أهمية دراسة هذا الجانب، ذلك أن أحداً لا يستطيع أن ينكر بطبيعة الحال دور هذه الأحزاب في إنشاء الكيان الصهيوني وفي تشكيل فكر الفرد الإسرائيلي، بخاصة وأن نشاط هذه الأحزاب يمتد ليشمل جميع مناحي الحياة بما فيها الناحية التربوية. ولكنه حيثما يطلق اصطلاح المؤسسات السياسية، فإنه ينصرف إلى أجهزة الحكم وهي أساساً السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية. والواقع أن الباحث يعرض لدَوْر كل من الكنيست الاسرائيلي ودور وزارة المعارف الاسرائيلية، أي أنّ ذلك قد جاء بشكل مختصر من ناحية، فضلاً عن أنه يدرج كلا من هذين الدورين ضمن الدور التربوي للأحزاب الاسرائيلية.

إن الدّور التربويّ للكنيست هو أمر في غاية الأهمية، وذلك على اعتبار أن المرتكزات الأساسية للدولة لم تحدد في دستور مكتوب كما هو الحال في الغالبية العظمى من الدول، بل تحدّدها قوانين مستقلة يصدرها الكنيست من آن لآخر. هذا، ويتحدّث الباحث عن قانون التعليم الاسرائيلي لعام ١٩٥٣، الذي حدّد أهداف التربية والتعليم في الكيان الصهيوني. لكنّه لا يشير إلى عدة قوانين أخرى أهمها قانون التعليم الإلزامي الذي أصدره الكنيست عام ١٩٤٩، والذي كان له أكبر الأثر في تقرير التجانس بين المهاجرين إلى فلسطين ودمج القادمين الجدد إليها في الحياة الاسرائيلية.

وقد عرض الباحث باختصار ضمن المحور الثاني لدراسة التعليم قبل قيام

الدولة. وأود أن أضيف إلى ما ذكره في هذا المقام أنَّ معهد حيفا التقني (التخنيون) قد قبل أول دفعة من الطلاب قبل عام واحد من افتتاح الجامعة العبرية رسمياً، أي عام ١٩٢٥. وخلال الفترة التي كانت فلسطين قضية تخضع فيها لنظام الانتداب، كان قسم التربية التابع لسلطة الانتداب البريطاني يشرف بالكامل على المدارس العربية، في حين أنه كان يبقى مجرد إشراف اسميّ على المدارس اليهودية. وعلى حين كان نصف الأطفال العرب فقط يقضون أربع سنوات أو أكثر قليلاً في المدارس، فإن جميع الأطفال اليهود تقريباً كانوا يصلون إلى المرحلة الثانوية.

وفيما يتعلق بالتعليم في الفترة التالية لإنشاء الكيان الصهيوني يتحدّث الكاتب عن أول وزارة معارف للعدوّ. ولربما كان من المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى أن أول وزير معارف في الكيان الاسرائيلي كان زلمان شازار الذي أصبح فيما بعد رئيساً للدولة. كما يجدر التنويه بأنّ البرنامج التربوي لأول وزارة اسرائيلية (٨ آذار/مارس ١٩٤٩)، وهو برنامج اتبع عموماً من قبل الحكومات المتعاقبة التالية، كان يقوم على عدة مرتكزات أهمها تعميم استخدام اللغة العبرية وتطوير البحوث النظرية والتطبيقية ونشر المعارف عن الشرق الأوسط والعرب وواجب المواطنين العرب في استخدام اللغة العبرية كلغة تعليم فضلاً عن ربط العلم بالحياة العملية.

كما أن من المفيد كذلك أن نشير إلى أن حجم مخصصات وزارة المعارف في الميزانية الاسرائيلية تأتي مباشرة بعد مخصصات وزارة الحرب الاسرائيلية هذا، ويشهد نظام التعليم في إسرائيل، كما يقول إسرائيل شاماك، على عنصرية الكيان الإسرائيلي، فهو لا يقدم أي معلومات عن فلسطين خلال الحكم العربي والإسلامي. ولا يهتم هذا النظام كثيراً بكل ما يتعلّق بتاريخ وجغرافية البلاد المحيطة بفلسطين. وفي المقابل فهو يركز على التعاليم التوراتية وعلى الأدب اليهودي في أوروبا الشرقية والاضطهاد الروماني لليهود، مما من شأنه ترسيخ الأفكار العنصرية التي يقوم عليها الكيان الاسرائيلي، وأهمها: فلسطين أرض الميعاد وشعب الله المختار والعالم كله يضمر العداء لليهود والدم اليهودي والنقاء العرقي ومعاناة السامية.

وتعمل وزارة المعارف الإسرائيلية على علاج مشكلة اندماج أهل البلاد الأصليين في الكيان الإسرائيلي، وذلك عبر تنظيم الزيارات المتبادلة وإقامة بيوت الصداقة فضلاً عن نشر اللغة العبرية في الأوساط العربية وتدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية. ولما كان توفير التربية اليهودية للجيل الناشىء هو الطريق القصير لحمل الآلاف بل عشرات الآلاف من الشباب اليهودي على الهجرة إلى فلسطين، فإن الوزارة تقوم بدور كبير في نشر التربية اليهودية لدى اليهود خارج فلسطين.

هذا، وفي دراسته للأحزاب السياسية الاسرائيلية (المحور الأول) يقسم الباحث هذه الأحزاب إلى احزاب رأسمالية وأخرى عمالية ذات نزعة اشتراكية، كما أنه يقسم الأحزاب الرأسمالية إلى أحزاب علمانية وأخرى دينية. ويعترف الباحث بأن هذا التقسيم قد لا يكون دقيقاً. والواقع أن حزباً مثل حزب حيروت الذي نضيفه ضمن الأحزاب الرأسمالية العلمانية لا يختلف كثيراً عن الأحزاب الدينية، فهو يطالب بالحدود التاريخية المزعومة للدولة أي الحدود التوراتية. ومعروف أن حزب حيروت وحزب الأحرار الذي يضعهُ الباحث أيضاً من ضمن الأحزاب الرأسمالية العلمانية، قد شكّل تجمع الليكود عام ١٩٧٣، وأن منطلقات هذا التجمع لا تختلف كثيراً عن منطلقات الأحزاب الرأسمالية الدينية.

كما أن حزب بوعالي اغودات الذي يضعهُ الباحث ضمن الأحزاب الرأسمالية الدينية، يهتم إلى جانب الدين بمسألة حقوق الطبقة العاملة.

ومن الجدير بالذكر أنه يصعب الوقوف على عدد الأحزاب الاسرائيلية بشكل دقيق، وذلك نتيجة للانقسامات، والاندماجات، والتحالفات، التي تتعرض لها هذه الأحزاب باستمرار.

ولا يغيب عن البال كذلك إنه إذا كان أبرز ما تتميز به الحياة السياسية في الكيان الصهيوني هو تعدد الأحزاب الاسرائيلية، فإنّ هذا التعدد، وخلافاً لما قد يظنه البعض ليس صورة من صور الممارسة الديمقراطية للحياة السياسية في اسرائيل، فلا يوجد خلافات جوهرية بين جميع هذه الأحزاب والصهيونية هي القاسم المشترك والطابع المميز لها جميعاً. وليس أدلّ على عدم وجود خلافات جوهرية بين هذه الأحزاب والأحزاب الاسرائيلية التي تبشر بالعلمنة والديمقراطية والتقدمية من تساير رجال الدين في كثير من الأمور. كما أن الأحزاب الدينية بدورها كثيراً ما تتنازل عن الدين لصالح الأفكار الصهيونية. ولا يُعيرُ رجال الدين بالاً لعدم ممارسة الاسرائيليين للشعائر الدينية، والذي يهمهم أساساً، مثلهم في ذلك مثل بقية الاسرائيليين، انما هو الحث على الهجرة وتشجيع الاستيطان وهدر حقوق العرب. ويعترف جميع الاسرائيليين، بغضّ النظر عن تدرّج تديّنهم، بالتوراة كهمزة وصل بين اليهود المقيمين في فلسطين وهؤلاء الذين يطمحون إلى الانتقال اليها في المستقبل.

هذا وخلافاً لما ذكر الباحث، فإن حزب العمل الإسرائيلي لم يكن في الحكم منفرداً، منذ قيام إسرائيل وحتى عشية حرب حزيران/يونيو ١٩٦٧، والصحيح هو أن ماباي قد ظلّ أقوى الأحزاب، ولكنه لم يكن الحزب الوحيد، وطوال الفترة المذكورة كانت الحكومات الاسرائيلية دائماً حكومات ائتلافية. كما أنه لا صحة لما ذكره من أنّ

للعسكريين عضوين يمثلان المؤسسة العسكرية.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني من الدراسة المعنون «مدخلات الدور التربوي للأحزاب والقوى السياسية الاسرائيلية» فإنّه يلاحظ أنّ الغالبية العظمى للمسائل التي يدرجها الباحث ضمن هذا المحور ليست خاصة بالأحزاب والقوى السياسية الإسرائيلية، إن الأدوار التربوية لكل من الكنيست ووزارة المعارف والجيش والاستيطان والإرهاب لا يمكن أن تجيَّر لصالح الدور التربوي للأحزاب الاسرائيلية.

وحين ينتقل الباحث إلى المحور الثالث من الدراسة «مخرجات الدور التربوي»، فإنه يلاحظ أنه من الصعوبة بمكان قبول فكرة استخدام نموذج المدخلات والمخرجات لوصف العلاقات المتداخلة والمتبادلة بين أدوار النظام التربوي للكيان الإسرائيلي والقيم السائدة في الكيان المذكور. إن المؤسسات التربوية الإسرائيلية مثلها في ذلك مثل جميع المؤسسات الإسرائيلية الأخرى ليست إلا تجسيداً أو انعكاساً للمفاهيم والقيم التي تغرسها الصهيونية التي هي بدورها ليست الا انعكاسا للعقيدة التوراتية وللمشاعر الدينية اليهودية، قاعدة البناء للصهيونية، فالتربية والتعليم في الكيان الاسرائيلي موجهان إلى أقصى الحدود، وذلك لأن الصهيونية تقتضي نمطاً معيناً من التربية والتعليم وليس أيّ نمط لهما.

إن ما يطلق عليه إعلان «الاستقلال»، يعلن بكل وضوح عن قيام دولة إسرائيل على الأسس التي يرسمها أنبياء اسرائيل. وبموجب قانون التعليم الإسرائيلي لعام ١٩٥٣، فإنّ أول هدف يتوخّاه النظام التعليمي في إسرائيل هو إرساء الأسس التربوية على قيم الثقافة اليهودية. ومعنى ذلك أنّ المؤسسات التربوية في إسرائيل هي مكرّسة لخدمة كل من العقيدة الدينية اليهودية والايديولوجية الصهيونية وهما أمران يضعهما الباحث ضمن المخرجات، في حين أنهما يشكّلان في رأيي المرتكزات الأساسية الأولى لكلّ المؤسسات الإسرائيلية بما فيها المؤسسات التربوية. ولا أغالي إذا ما قلت إن المخرجات التي أوردها الباحث إنما مردّها إلى التمسك الشديد بالتعاليم اليهودية والتعصب للعقيدة الصهيونية. صحيح أن المؤسسات التربوية تعمل على تعميق المشاعر الدينية، وترسيخ العقيدة الصهيونية إلا أنه من الصعوبة بمكان اعتبار نقل هذه المشاعر وتلك العقيدة من ضمن مخرجات الدور التربوي للأحزاب الإسرائيلية.

وليس أدلّ على صحة ما نقول من أن الباحث قد جعل النشاطات الإرهابية من ضمن المدخلات والمخرجات في آن معاً. كما أنّه يعتبر الخدمة العسكرية من ضمن المدخلات والمخرجات في حين يعتبر الاستعداد الدائم للحرب من ضمن المخرجات.

والمخرجات بدورها يختلط بعضها بالآخر. فالشعور بها حسب الابادة هو الذي

يـولد الاستعـداد الدائم للحـرب، ممـا لا ضرورة معـه لتخصيص فقـرة مستقلة لكـل منهما.

إن المخـرج رقم (٥) بشأن الإيمـان بفكرة التـمايـز والتفـوق العنصري إنمـا ينبـع من التعاليم التوراتية ومن الأفكار الصهيونية، وهو ما يعـترف به المؤلف، ممـا لا مبرر معـه لافراد بند خاص لكل منهما.

وأخيراً فإني أودّ أن أوضح أن الملاحـظات التي أوردتها عـلى البحث القيم للدكتور/ عمـر الخطيب لا تقلل من أهميتـه في شيء. إن هذه المـلاحظات هي أسـاسـاً مـلاحـظات شكليـة، ودراسة البـاحث تبقى إحـدى الـدراسـات العـربيـة النـادرة عن الأحـزاب الاسرائيلية ودورها في تربية الفرد في الكيان الاسرائيلي.

الفصل السّابع عَشر

الشخصيّة العربيّة في قِصَص الأطفَال العِبْريّة التِجاريّة

د. فوزي الأسمر

إن الشخصية العربية كما صورت في قصص الأطفال التجارية باللغة العبرية في فلسطين المحتلة، تمثل انعكاساً للأفكار التي حملتها الحركة الصهيونية، ولا تزال، عن العرب بشكل عام والفلسطينيين العرب بشكل خاص. وأستطيع أن أقول، إن صورة هذه الشخصية لم تقتصر على اليهود الاسرائيليين فحسب، بل نقلت وقبلت عند الكثيرين من يهود العالم وعند قطاع كبير من الرأي العام العالمي، خصوصاً الغربي منه. وللأسف الشديد، فإن الحركة الصهيونية استطاعت أن توجه أنظار الرأي العام العالمي إلى منظارها ليرى من خلاله شخصيتنا العربية، ويحكم علينا نتيجة لتلك الرؤية.

وقد ظهرت هذه الرؤية واضحة في كثير من الكتب، ولا سيما الكتابين اللذين كتبهما د. ادوار سعيد عن **الاستشراق** و **المشكلة الفلسطينية**[1]. فالحركة الصهيونية كانت تعرف قيمة السيطرة على الرأي العام العالمي، ومدى انعكاس هذه السيطرة على مقدرة تحقيق أهدافها في فلسطين بخاصة، وفي الشرق الأوسط بشكل عام. وكحركة استعمارية استيطانية فقد تحتم على الصهيونية أن ترسم الشخصية العربية في أدنى المستويات، وتنتزع كل حقوقها حتى تستطيع أن تبرر ما تقوم به في فلسطين.

من هذا المنطلق، يجب أن ننظر إلى هذا البحث، وأن نأخذ بعين الاعتبار، مدى تأثير أدب الأطفال التجاري، على البنية الاجتماعية والأخلاقية في إسرائيل، كون أدب الأطفال، مثله مثل الأدب بشكل عام، يكشف بعض النواحي الاجتماعية

---

(١) Edward Said: *Orientalism* (London: Routledge and Kegan Paul, 1978), and *The Question of Palestine* (London: Routledge and Kegan Paul, 1980).

والأفكار الايديولوجية، وطريقة التعبير عن غير اليهود، وعن السلام والحرب، وغيرها في المجتمع.

ولا أريد هنا أن أقول إن أدب الأطفال العبري هو الذي يخطط السياسة العنصرية التي انتهجتها حكومات إسرائيل منذ أن قامت الدولة اليهودية على أرض فلسطين. ولكن بلا شك، يمكن القول إن أدب الأطفال يشكل عنصراً ثقافياً، ويترك أثره على نفسية الصغار، والذين هم في الواقع رجال المستقبل ونساؤه، وصانعو القرارات السياسية، والتي قد تكون لها أبعاد علينا جميعاً، وهذا ما نراه ونلمسه الآن في فلسطين التي احتلتها اسرائيل كلها، وفي تصرفات اسرائيل في لبنان، وفي نسف المفاعل النووي العراقي، وفي ضم مرتفعات الجولان السورية اليها.

هناك عوامل كثيرة تؤثر على توجيه الطفل، وترسم له خطوط حياته العريضة في المجتمع. ومن أهم هذه العوامل: الوالدان والبيت، والأساتذة والمدرسة، والأصدقاء والمحيط، وطبعاً الأدبيات المتوافرة والتي تُقرأ لهؤلاء الأطفال، أو التي يقرأونها بأنفسهم. وإذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ كل هذه العوامل، في البحث الذي نحن بصدده الآن، قد استقت معلوماتها من المصدر الفكري نفسه وحملت التوجيه العقائدي الذي ترعرع عليه حتى الكبار منهم والذين اعتنقوا الايديولوجية الصهيونية وهاجروا إلى فلسطين قبل قيام الدولة اليهودية وبعده، بهدف اقامة هذه الدولة والمحافظة عليها، إذا أخذنا بعين الاعتبار كل هذا، فإننا نستطيع أن نتصوّر نفسية معظم الصِّغار عندما يكبرون في مثل هذا الجو، ومدى تعاملهم مع القضية العربية والشخصية العربية.

وقد كان الإنسان يعتقد أنه في أعقاب «السلام» الذي تم بين مصر وإسرائيل، وفي أعقاب الاحتكاك الذي حدث بين اليهود وبين العرب الفلسطينيين في أعقاب حرب ١٩٦٧، أن تتغير الصورة المشوهة للعرب، إلاّ أن بحثاً قدمه د. «ادير كوهين» من جامعة حيفا، بالاشتراك مع د. «مريام روث» من الجامعة نفسها، والذي يعتمد على استطلاع جرى بين ٢٦٠ تلميذة وتلميذاً من الصفوف الرابع والخامس والسادس والذي نشر عنه تعليق في صحيفة هآرتس الاسرائيلية يوم ٣٠ كانون الثاني /يناير ١٩٨٥، كان يشير إلى أن صورة العربي لدى هؤلاء الأولاد لم تتغير، فالعربي كما جاء في هذا البحث هو: خاطف الأولاد والقاتل والمجرم والارهابي.

ويجب أن أسارع وأقول ان ليس كل اليهود في اسرائيل يحملون الأفكار نفسها عن العرب، بل توجد أقلية يهودية صهيونية ليبرالية، والتي تتمثل في اليهود الذين كانت لهم علاقات مباشرة مع الفلسطينيين العرب قبل عام ١٩٤٨، وبعض الذين

حضروا من البلدان العربية، والمعروفين في اسرائيل باسم «اليهود الشرقيين» والذين عاشوا مع المجتمعات العربية لفترة طويلة امتدت إلى أجيال، هذه الأقلية رفضت إلى حد ما صورة العربي التي ترسم في الأدبيات الصهيونية، رغم أنها لم ترفض كلياً النتائج التي توصل إليها الكّتاب في كتبهم. ومن جملة هؤلاء الكتّاب الليبراليين، والذين انعكس تفكيرهم الايجابي إلى حد ما على صورة العربي، كان «س. ازهار» و «بنيامين تموز» و «عاموس كينان» والشاعرة «داليه رابيكوفتش» وغيرهم.

هناك طبعاً الأدباء المناهضون للصهيونية، والذين يعرفون حقيقة أهداف تشويه صورة العربي في الأدبيات الاسرائيلية، وعلى رأسهم يقف الشاعر والأديب «مردخاي ابي شؤول». ولكنّ هاتين المجموعتين صغيرتان، وتأثيرهما في هذا المجال، على المجتمع اليهودي في اسرائيل وخارجها ضئيل.

كيف فسرت الاصلاحات الصهيونية للأولاد؟

ان التعبير «أرض بلا شعب إلى شعب بلا أرض» وجد طريقاً له، وبشكل واسع في كتب الأطفال، كونه يمثل أساساً في الفلسفة الصهيونية، ومن ناحية أخرى يزيل الشعور بالذنب عن كاهل اليهود الإسرائيليين. وكأن البلاد كانت في الحقيقة فارغة من السكان. ولذا فإن أحداً لا يتحمل أية مسؤولية. ففي أحد الكتب التي قرأتها تحضيراً لهذا البحث، يقول الكاتب:

«... وقام يوسف وبعض رجاله بقطع البلاد (فلسطين) سيراً على الأقدام، حتى وصلوا إلى الجليل. لقد تسلقوا الجبال والهضاب، والتي كانت خلابة في مناظرها. ولكن في الوقت نفسه كانت خالية، لا يسكنها أحد... وقال يوسف: اننا نريد أن نقيم هنا المزرعة الجماعية (الكيبوتس) ومن هنا سندحر نحن هذا الفراغ. وسنطلق على هذا المكان اسم: تل حاي (التلة الحية)... إن الأرض خالية من السكان، لقد ابتعد عنها أبناؤها (القصد طبعاً لليهود)، لقد تشتتوا ولم يعتنوا بها، انه لا يوجد من يحرسها أو يعتني بها»[٢].

وهذه البلاد، أي فلسطين، لم تكن في عرف أدب الأطفال العبري خالية من السكان فحسب، بل إن أحداً لم يستغلها منذ أن طرد اليهود منها قبل ألفي سنة تقريباً. وقد جاءت هذه الصورة لتبرر المقولة الصهيونية «الأرض العذراء». وفي أحد هذه الكتب توجد قصة رجل وصل إلى فلسطين وبعد أن عاش في إحدى المزارع الجماعية، (الكيبوتس) فترة معينة، قرر أن يأخذ عائلته ويترك المزرعة الجماعية ويفتش له عن مكان آخر يعيش فيه. وسار في أرض فلسطين «الخالية من السكان» قاطعاً

(٢) يهودا غوروفيتش وشموئيل نافون، محرران، ماذا أقص على الطفل (تل أبيب: عاميت، ١٩٥٣)، ص ١٢٨، ١٣٢، و ١٣٤.

الجبال والوديان والسهول إلى أن وصل إلى بقعة «من أجمل البقاع التي شاهدتها في حياتي». وعندها قال: «سنسكن هنا». وبعد أن اتخذ القرار، أقام كوخه الصغير، وأخذ يجوب الأرض التي تحيط بها وعندها:

«رأى حجراً كبيراً، وذهب إليه وتفحصه جيداً، ووجد بعض الآثار عليه، وقال لنفسه إن هذه الحجارة هي ما تبقى من قرية يهودية قديمة، يجب أن نغرس وتدنا هنا، ونبعث هذه القرية اليهودية مرة أخرى. ونادى ابنه وقال: هنا على هذا التل سنسكن، هل ترى هذه الحجارة؟ إنها بقايا قرية يهودية قديمة، دعنا نجمع بعض هذه الحجارة ونقيم قريتنا الجديدة»[3].

ولم يكتف الكاتب بهذا «الاثبات القاطع» ان الأرض عذراء منذ أن تركها اليهود؛ بل ذهب إلى أبعد من ذلك، عندما عثر ابنه على لوحة رخامية، وهو يحرث الأرض، وبعد أن أخرجها هو ووالده، وقاما بغسلها، وجدا عليها رسمة «مانورا» أي الشمعدان الذي يعتبره اليهود رمزاً لهم، وتستعمله دولة اسرائيل كشعار لها. وعندها تبجح الأب كيف أن هذه القطعة الرخامية كانت موجودة في هذه الأرض منذ ألفي سنة، وكيف أن أحداً لم يستغل الأرض، ولذا عثروا عليها عندما عادوا إلى البلاد[4].

يجب أن نلاحظ العلاقة بين العثور على الحجارة القديمة، وبين إقامة القرية الجديدة من تلك الحجارة، فالكاتب لا يشير هنا إلى أن الأرض كانت عذراء فحسب، بل إلى أن ما يقوم به هو بعث الحياة الجديدة ـ القديمة في فلسطين. وهي الفلسفة التي بنى عليها «ثيودور هرتزل» فلسفة روايته **الأرض الجديدة ـ القديمة**. وكما هو معروف فان «هرتزل» هو الأب الروحي للحركة الصهيونية.

وبعض الكتّاب لم يكونوا بحاجة إلى ايجاد اثباتات بأن فلسطين تابعة للشعب اليهودي، كي يقنعوا الطفل بذلك، بل إن كل ما فعلوه هو استغلال المنطق الديني:

«لقد وعد الله أرض اسرائيل إلى الشعب اليهودي، وبما أنهم تحملوا الكثير من المتاعب والمشاق خلال ألفي سنة من التشرد، فقد حان تنفيذ هذا الوعد...»[5].

وبغية التملص من «الشعور بالذنب» أمام الأجيال القادمة، يحاول بعض الكتّاب التطرق إلى الصراع الفلسطيني ـ اليهودي، قبل، وأثناء قيام دولة اسرائيل،

---

(٣) اليعزر سمولي، **أناس التكوين** (تل ابيب: ماسادا، ١٩٥٣)، ص ١٢.

(٤) المصدر نفسه، ص ١٥.

(٥) ايغال موزنسون، **حصنبا في كمين عند الحدود** (تل أبيب: سفري شليغ، [د. ت.])، ص ٨٧.

خصوصاً بعد أن اكتشف أن الأرض لم تكن خالية من السكان كما كانت تقول الدعاية الصهيونية. متّهمين العرب بأنهم هم الذين تنازلوا بمحض ارادتهم عن الأرض، وباعوها لليهود. ولتقوية هذا الادّعاء فإن هذا الكلام يأتي على لسان عربي:

«لقد باع أرضي الأفندي (العربي)، انها أرضي أنا. باعها لأفندي يهودي ذي شعر طويل، ما اسمه؟ انني أتذكر اسماً واحداً فقط... اسرائيل، ولا أتذكر الاسم الأخير... انها «الكرين كايمت لاسرائيل» قال «جاد» هامساً»[٦] (الشاب اليهودي).

أما الكاتب «سمولي» فإنه يذهب إلى أبعد من ذلك عندما يضع حواراً بين بطل قصته **أناس التكوين** وبين مجموعة من الشيوخ العرب، وبعد أن «يفرض هيبته» عليهم يخبرهم أنه قد بدأ بإقامة قرية يهودية:

«ونظر الشيوخ إلى بعضهم البعض وقالوا: بعناية الله يا خواجا. أهلاً وسهلاً، ان هذه الأرض ليست أرضنا، لقد سمعنا أنها تابعة لليهود...»[٧] (اليعزر سمولي).

بهذه السهولة يحاول الكتاب اقناع الصغار بوجهة النظر الصهيونية في أن العرب تنازلوا عن فلسطين بمحض ارادتهم. أما المقولة «الأرض لمن يفلحها ويحافظ عليها» فقد وجد الكتّاب تطبيقها بهذا الشكل:

«... إن العرب، الذين احتلوا أرضنا قبل ألف وثلاثمائة سنة، أقاموا بها، واعتبروها وطنهم، ولكنهم لم يفعلوا أي شيء كي يحافظوا عليها من الخراب والدمار... في حين كانت بلادنا مأهولة بالغرباء، كانت أيضاً تتحول إلى أرض بور، وأقام أبناء اسرائيل في غربتهم وأعينهم مصوبة إلى أرضهم، بمعنى أنهم يريدون العودة إلى أرض اسرائيل، وطنهم العزيز...»[٨].

ولكن بعض الكتّاب الليبراليين، الذين يحاولون مناقشة هذا الموضوع، وصلوا إلى نقطة لم يستطيعوا بعدها إلا العودة إلى المحور الصهيوني الذي يبرر وجود اليهود في فلسطين. ويحمل العرب مسؤولية ما حدث لشعب فلسطين.

جمعة، شاب عربي فلسطيني، طرد من بلاده عندما سقطت بلدته بأيدي الصهاينة، وبعد أن أقيمت دولة اسرائيل، يحاول أن يتسلل إلى وطنه، فيُلقى القبض عليه، ويساق إلى مخفر الشرطة. وقد كانت تعيش بالقرب منه، قبل عام ١٩٤٨، عائلة يهودية. ويطلب جمعة إحضار شخص من تلك العائلة ليشهد ببراءته، فيأتي اليهودي إلى السجن، وبعد أن يتعرف عليه ويسأله عن والديه وأخوته، يحاول جمعة

---

(٦) إما لفين تلمي، يوريم في ابريل (مرحافيا: سفريت هبوعليم، ١٩٥٤)، ص ١٠٢.
(٧) سمولي، **أناس التكوين**، ص ٢٤.
(٨) ع. داني، **استقلال** اسرائيل (تل أبيب: نيف، ١٩٥٨)، ص ١٣ - ١٤.

أن يشرح لـ «باروخ» لماذا تسلل إلى بلدته وعندها يقول الكاتب:

«. . . سكت جمعة، وسكتّ أنا، إنه على حق ونحن على حق. إننا لم نطردهم، وهم مطرودون. ماذا يمكنني أن أقول له؟ هل يجب أن أقص عليه قصة الكارثة (ما حدث لليهود أثناء الحرب العالمية الثانية على أيدي النازيين) أم عن التشريد الذي لحق بنا؟ أم أقص عليه قصة اليهود الذين كانوا يأتون في جنح الظلام عبر البحار الى البلاد؟ أم أخبره عن معسكرات الإبادة والموت؟ وعن ملايين اللاجئين اليهود»(٩).

والصورة المميزة للعرب في أدب الأطفال التجاري العبري، هي صورة قاتمة. وهي تمتد بشكل أو بآخر إلى جميع الكتب التي قرأتها تحضيراً لهذا البحث. فالعربي هو مجرم وقاتل. فهو يحب القتل من أجل القتل. ولذا يجب عدم «ادارة الظهر للعربي». كما أنه يقتل لأتفه الأسباب، ويظهر وكأن لا قيمة لحياة الانسان عنده. ثم أنه اللص، فهو يسرق لأن هذا في طبعه، وبخاصة من اليهود. وذلك نتيجة «الغيرة». غدّار يغدر حتى بأهله وأقاربه. منحط، يبيع نفسه وضميره وشعبه بأبخس الأثمان. وهو من مجموعة الرعاع، ولذا لا يقدّر قيمة الأشياء، جبان لا يقدر على الحرب ولهذا فأنه غدّار. وهذه الصورة واضحة في تصوير الجندي والمقاتل العربي. وهو الأبله الذي لا يعرف كيف يتحدث، ويصدّق كل ما يقال له، ولا يستطيع أن ينتصر حتى في العدو أو السباحة، ودائماً يجب أن يعلمه شخص غير عربي ما الذي يجب أن يفعله. وهو كذّاب، لا يمكن الاعتماد عليه في أية كلمة يقولها. ولا أي وعد يقطعه على نفسه. وهو قذر في تفكيره وجسمه، لا يغتسل، و «المعلمة» دائماً تحذر الأولاد من الاقتراب من العربي كي لا يصابوا بمرض عضال.

وقد جاءت هذه الصور وغيرها في أدب الأطفال، لتنزع من الطفل احترامه للعربي، وبالتالي فإنّ الشخص الذي لا تحترمه لا تستطيع النظر بموضوعية إلى المشكلة التي يطرحها، ولذا يسقط حقه. وفي جميع هذه الكتب يظهر دائماً التفوق اليهودي في كل المجالات. والعربي المقبول لديهم، هو العربي الذي يقبل الأمر الواقع، ويرى النواحي «الإيجابية في الصهيونية ويستطيع التفاعل معها». بمعنى آخر، كل عربي يخون شعبه ويبيع ضميره، فهو العربي الجيد. وهناك عربي جيد آخر هو العربي الذي يتثقف على أيدي اليهود.

وكمثال آخر، هناك قصة أب يشرح لابنه عن العربي اللص، ولكن بصورة مهذبة. يأتي عربي وابنه لشراء بعض الحاجيات من عند يهودي وابنه، ويضطر الأب للدخول إلى البيت، وعندها يدور الحوار التالي:

---

(٩) بنيامين هليفي، اوري ورعنان (تل أبيب: يفنة، ١٩٧١)، ص ١٤٨.

«. . . «افنير، راقبهما»، صاح الأب، وذهب إلى البيت ليحضر بعض النقود لأعطائها للعربي، في حين نظر افنير حوله ولم يعرف من عليه أن يراقب.

. . . «افنير، اذهب خلفهما حتى البوابة، وتأكد أنهما لم يسرقا شيئاً»، قال الأب . . . . «أبي هل صحيح أن كل العرب لصوص؟» سأل افنير والده. «من الذي قال لك هذا الكلام؟» قال الأب بعصبية. «يجب أن لا تتحدث بهذه الطريقة.»، «عندما يدخل عربي متجرك، فانك تلاحظه كي لا يسرق، وتطلب مني أن ألاحظه أيضاً، وعندما يدخل يهودي فانك لا تخاف أن يسرقك». وارتبك الأب، هناك أشكال مختلفة من العرب، قال، ويوجد بينهم لصوص. انك لا تعرف من العربي اللص ومن العربي الشريف.

«وهل يوجد لصوص يهود؟» سأل الابن. «طبعاً، ولكن ليسوا هنا، انهم هناك بعيداً في المدينة. في قريتنا كل السكان اليهود مستقيمون، ولا أحد منهم يسرق». «والعرب ألا يغضبون عندما تراقبهم وكأنهم لصوص؟» سأل الابن. «ربما». أجاب الأب، «ولكن ماذا نستطيع أن نفعل؟»(١٠).

هذا الحوار يشير مرة أخرى إلى كيفية اقناع الكاتب الأطفال بوجهة نظره من خلال حوار نصفه ليبرالي: «من قال لك إن كل العرب لصوص؟». و«هناك بعض اللصوص اليهود ولكنهم هناك في المدينة»، بعيداً عن واقع حياة الصغير، ولكن كل يهود القرية شرفاء، أما العرب فلا تستطيع أن تميّز بين اللص والشريف منهم، ولذا يجب مراقبتهم جميعاً، وعدم الوثوق بهم. وإذا غضب العرب، فليغضبوا. . .

قلت في معرض حديثي إن هناك صورة «إيجابية» لشخصية عربية معينة، وهي الشخصية التي تتنكر لشعبها وتتعامل مع الحركة الصهيونية في تنفيذ مآربها في فلسطين، وتلك التي تتجسس على شعبها وتعترف بحق اليهود المطلق على فلسطين. ولكن هناك صورة «ايجابية» من نوع آخر:

مجموعة من الأولاد اليهود يركبون سيارة متوجهين إلى مدينة القدس «لتحريرها» من أيدي العرب. وعند مشارف منطقة باب الواد، قبل الوصول إلى القدس، تنصبّ فجأة نار عليهم من الجبال المحيطة بهم ويقتل كل من في السيارة عدا واحد. ومع الظلام يأخذ هذا الولد في الصعود إلى الجبل القريب منه، ومع الصباح يصل إلى أعلى الجبل، وقد خارت قواه، بسبب الجرح الذي أصابه، والدماء التي خسرها، وعندها يرى بستاناً جميلاً ومرتباً، فيقول في نفسه إن هذه المنطقة يهودية. ويذهب إلى هناك، ولكنه يفاجأ أن الشاب الذي يقابله عربي.

ويطلب الشاب منه أن يعود إلى أهله والا قتله «المجرمون» العرب. الآ أن الولد لم يكن يستطيع التحرك فيأخذه الشاب ويعتني به ومن ثم يعيده إلى أهله، بعد

(١٠) يومي مرغريت، نار في الحرش (تل أبيب: مردخاي نويمان، ١٩٥٩)، ص ١١ - ١٤.

أن كذب على المقاتلين العرب وقال لهم ان هذا الولد يتيم وأنه أطرش وأخرس، لأنه:

«لا أستطيع أن أسلمك لهؤلاء البشر، انهم لا يأخذون أسرى ولا يداوون جرحى، انهم حيوانات كاسرة»[١١].

وقبل أن يعيده الشاب العربي إلى أهله يكشف له السر الخطير الذي دفعه لمساعدته:

«لقد تعرفت على شاب يهودي اسمه غرشون علمني معنى الحياة، لقد كان معلمي وصديقي في الوقت نفسه، ولهذا فانني أختلف عن هؤلاء القتلة»[١٢].

المثلان اللذان سقتهما، كانا على جانب كبير من الاتزان النسبي، اذا ما قيسا بالأمثلة الموجودة في كتب الأطفال الأخرى. ان انتزاع احترام الطفل للعربي كانت، ولا تزال إلى حد كبير، أحد الأسس التي تبني الصهيونية فلسفتها عليها في الشرق الأوسط.

الشخصية العربية الأساسية في كتب الأطفال هي شخصية البدوي، فهي تلعب دوراً في تكوين الشخصية التي تسكن فلسطين قبل عام ١٩٤٨، ونادراً ما ربط المؤلفون بين البدوي وبين عروبته، البدوي دائماً بدوي. وشخصية البدوي في مجملها ايجابية إلى حد ما، رغم أنها تحمل بعض الصفات الأساسية التي وضعتها الصهيونية للشخصية العربية. ولكنها ايجابية بمعنى أن الكتّاب قد قاموا بوصفها ووصف الحياة البدوية والعادات والتقاليد والزي وغير ذلك وصفاً دقيقاً.

والسبب في هذا الاهتمام الكبير، يعود في رأيي لأسباب كثيرة، أهمها شخصية البدوي المميزة، ولكن الأهم من هذا هو استغلال الحركة الصهيونية للبدوي لتدعيم فلسفتها بأن أرض فلسطين كانت خالية من البشر، ولتستطيع أن تبرر ما حدث بعد أن اكتشف بعض المفكرين أن أرض فلسطين كانت مأهولة ولم تكن خالية. ومن جملتهم الداعية والكاتب اليهودي المعروف «آحاد هاعام» الذي كتب مقاله الشهير في عام ١٨٩١ بعد أن قام بزيارة فلسطين، ومما جاء فيه:

«لقد اعتدنا نحن في الخارج أن نعتقد أن أرض اسرائيل هي الآن مقفرة تماماً، صحراء غير مزروعة وبإمكان كل من يرغب أن يشتري أرضاً هناك... ولكن هذا ليس هو الوضع على حقيقته، ففي جميع أنحاء البلاد من الصعب أن تجد حقولاً غير مزروعة...»[١٣].

ولقد استغلت الصهيونية عدم ارتباط البدوي بالأرض كي تبرهن أنه عابر سبيل

---

(١١) يهودا سلو، نار في الجبال (تل أبيب: عام عوفيد، ١٩٧١)، ص ٤١.

(١٢) المصدر نفسه، ص ٤٢.

(١٣) احد هعام، **الأعمال الكاملة** (تل أبيب: دافير، ١٩٦٥)، ص ٢٣.

في فلسطين. فاليوم يسكن في شمالها وغداً في جنوبها، وبعد غد في مصر أو سوريا أو غيرهما من الأقطار المجاورة. بمعنى آخر: إن البدوي لا يمتلك أرضاً، ولذا فإنه لا يوجد له حق على أي أرض. وقد نجحت الصهيونية في تفسيرها هذا إلى حد كبير، ليس في كتب الأطفال فقط، بل لدى الكثيرين من الرأي العام الغربي.

وقد ركزت الدعاية الصهيونية على هذه الشخصية أيضاً، عندما ربطت بين مفهوم «الأرض» و«الوطن». وكون البدوي، وهو في رأيها الساكن الأساسي في فلسطين، غير مرتبط بالأرض، ولا أرض له، فهو بالتالي غير مرتبط بالوطن ولا وطن له. ولم تحتج الصهيونية إلى الكثير من الجهد لاقناع الرأي العام الغربي، خصوصاً الأوروبي حيث وجدت وترعرعت، بهذا المنطق، كون أن شخصية البدوي كانت معروفة لدى الرأي العام العالمي، بسبب الاتصالات التي كانت قائمة بين أوروبا والشرق، وهي اتصالات وعلاقات بين مستعمِر ومستعمَر. وبالتالي لم تكن الشخصية العربية ـ البدوية، شخصية إيجابية عند الغرب أيضاً، ولذا وجدت الصهيونية أرضاً خصبة لتفكيرها.

ومن ناحية أخرى، فقد كان من السهل أن تُظهر الصهيونية الشخصية اليهودية مقارنة بالشخصية البدوية، فاليهودي أوروبي يلبس الثياب الأوروبية ويستطيع التحدث باللغات الأوروبية، ويأكل مثل الأوروبيين، ويحاكي حياتهم البيتية والاجتماعية إلى حد كبير، وغيرها من هذه الصور. في حين ظهرت الشخصية البدوية على نقيضها تماماً.

وأستطيع القول إن تصوير العربي الفلسطيني بأنه بدوي فقط، أعطت الصهيونية قوة لتوسيع استيطانها، عن طريق جذب الرأي العام العالمي إلى جانبها، وكذلك اقناع الأطفال بوجهة نظرها. ليس لهذا السبب أسهب الكتاب في تطوير الشخصية البدوية.

يعرف الجميع أنه كانت ولا تزال، هناك قبائل بدوية فلسطينية، وهي جزء من الشعب العربي الفلسطيني، ولكن الصهيونية أعطت الانطباع أن كل سكان فلسطين من البدو، وكأنه لا يوجد حضر ولا فلاحون فيها. هذا العمل تشويه فظيع للحقيقة. ولكنه، كما سبق وذكرنا، كان يخدم أهدافاً معينة:

«. . . يرى البدوي الأغنام السود فقط. قال ناسي، والذي كان يمضي معظم أوقاته في مكتبة السيد ايرون، منكبًا على قراءة كل ما له علاقة بأرض اسرائيل وسكّانها، لعلّه يتمكّن من إدراك وتمييز السكان الأصليين دون صعوبة. . .»[١٤].

---

(١٤) باروخ نادل، ناطي ومغامرات الصخرة الحمراء (تل أبيب: م. مزراحي، ١٩٧٤)، ص ٩٧.

لماذا يرى البدوي الأغنام السود فقط؟ لست أدري، ويجدر بنا أن نلاحظ هنا استعمال الكاتب لاصطلاح «أرض اسرائيل» أي «فلسطين وسكانها»، أي كل سكان فلسطين، وليس بعضهم، من البدو.

في معظم القصص التي تعالج موضوع البدوي، يظهر فجأة ويختفي فجأة:

«. . . ذات يوم، ظهرت في وادي الربيع حمير وجمال محملة بالصناديق والرزم، مصحوبة بنساء وأطفال. أناخ الرجال جمالهم في مكان منبسط وأنزلوا حمولتها وحمولة الحمير. . . وفي خلال دقائق معدودات نصبت الخيام وأخذ الدخان يتصاعد من النيران التي أضرمت في وسط الخيمة. . .»(١٥).

ومثلما ظهروا بسرعة، اختفوا بسرعة، وبشكل اعتباطي وبدون أي تبرير:

«أجبر أحمد حصانه على الجري بسرعة، وفجأة ظهرت أمامه الشجرة التي كان المخيم البدوي قد أقام على مقربة منها. ولكن أين اختفت الخيام؟ كان في استطاعة أحمد رؤية الحفر في الأرض التي تدل على الأماكن التي كانت أعمدة الخيام مغروسة فيها. رأى كومة من الرماد وبقايا حطب محترق، وعلى مقربة شاهد ابريقين قديمين احدهما من الفخار. . .»(١٦).

ويقطع البدوي الحدود بلا مبالاة، وهذه اللامبالاة ناتجة، في عرف الكتّاب الصهاينة، عن افتقاره للروابط التي تشده إلى بلاده دون سواها.

«. . . وكان المسافرون الآخرون أبناء قبيلة بدوية تعيش في صحراء سيناء. قالوا إنهم كانوا يحاولون الرحيل نحو الشمال، حيث المناطق المأهولة»(١٧).

ورغم تصوير شخصية البدوي ايجابياً إلى حد ما في أدب الأطفال، الاّ أن الصورة التي تميز العربي كانت تميزه أيضاً، إنه قذر:

«. . . دعونا نرى كيف يعيش البدو في خيامهم، قال ناداف باحتقار، قذرين. . . تفوح منهم رائحة النتانة»(١٨).

والبدوي لص ونشال أيضاً:

«. . . وفجأة سمع صوتاً يقول: «اللهم» وشعرنا بأيد قوية تقبض علينا وتكبلنا، وظهر أمامنا شبحان يرتديان العباءة السوداء، انهما لصان بدويان. . . لم يكن ما سمعناه صرخات مزاح، ولم

---

(١٥) سمولي، أناس التكوين، ص ١٤٢ ـ ١٤٣.
(١٦) كاره فيدر، تعال نقيم سلاما (تل أبيب: ماسادا، ١٩٦٤)، ص ٥٠ ـ ٥١.
(١٧) مردخاي نوري، الشباب الجيدون يعودون (تل أبيب: معراخوت، ١٩٧٤)، ص ٨٧.
(١٨) مرغريت، نار في الحرش، ص ١٨.

تكن لعبة أطفال، أو مشهداً من فيلم سينمائي، لقد كان حقيقة. فالشبحان كانا لصين حقيقيين قاما بأسرنا ليتسنى لهما المطالبة بفدية لقاء الافراج عنا»[19].

وقد ذهب بعض الكتّاب إلى وصف دقيق لحياة البدو، وملابسهم وعاداتهم. وعلى سبيل المثال، هذا وصف لعباءة بدوية وأهميتها في حياة البدوي:

«... العباءة لباس ممتاز، قال ناسي، مدافعاً بحماس كبير عن لباس البدوي التقليدي. فهي تتلاءم مع الشتاء كما مع الصيف. وتصلح للنوم علاوة على الجلوس والسير. ففي الشتاء يتلفّح البدوي بعباءته والتي يستطيع لفّها مرتين حول جسده، فيدفأ. والعباءة تحميه من المطر، يرتدي البدوي عباءته بحيث يكون وجهها المغطى بالشعر من الداخل، فيستحيل على المطر عندئذ اختراق العباءة وينزلق عنها وكأنها مطلية بطبقة من الزيت.

أما في الصيف، فتحفظ العباءة بين طياتها كمية من الهواء تحمي جسم البدوي من الحرارة، وتمنع عنه التعرق أيضاً. إن أحد المخاوف الدائمة للبدوي هي نقص المياه. فالعباءة تساعده على الاحتفاظ بمستوى السائل في جسده، وبالرغم من قلة تعرق جسم البدوي، فإنه لا يبرد عند التعرق. العباءة منامة مريحة جداً. وبالاختصار، فإن للعباءة ميزات لا يمكن حصرها...»[20].

هذا الشرح المسهب في عباءة البدوي، تعطي فكرة عن اهتمام الكاتب بحياة البدوي. انني لم أعثر على أي وصف آخر عن العرب يشبه هذا الوصف في كتب الأطفال التي استعملتها لهذا البحث. والتي تناولت كتب الأطفال العبرية التي صدرت بين الأعوام ١٩٤٨ - ١٩٧٥.

وهناك صورة لا يمكن تجاهلها، رغم أنها مكثفة ومتشعبة، وهي شخصية المقاتل الفلسطيني، والجندي العربي. فبالنسبة للأول، فإنه لم يقدّم للقارىء على أنه مقاتل. إن الفلسطيني لا يقاتل، بل يحاول أن يقتل. واعتبر النضال العربي الفلسطيني ضد الحركة الصهيونية والاستعمار البريطاني حرب «عصابات مجرمة»:

«... العصابات العربية حاكت المؤامرات في حينه لهدم كل ما بناه جيل الطليعة اليهودية (في فلسطين)»[21].

«... وعندما تفجرت الأحداث الدامية في أرض اسرائيل وقف الشيخ عبدالله أبو ستة على رأس عصابة مجرمة، وبدأ ينظم الهجمات على طرق المواصلات العبرية، وقصف المستوطنات، واقامة الكمائن وزرع ألغام في الطرق»[22].

---

(١٩) يميا تشرنوفيتش، واحد منا (تل أبيب: طبراسكي، ١٩٦٠)، ص ١٢٧ - ١٢٨.
(٢٠) نادل، ناطي ومغامرات الصخرة الحمراء، ص ٩٦.
(٢١) داني، استقلال اسرائيل، ص ٩٥.
(٢٢) بني ماتيف، الزراعون في الصحراء (مرحافيا: سفريت هبوعليم، ١٩٧٢)، ص ٧٣.

«. . . سمعت مرة قبل أربعة أو خمسة أيام، راسان الحارس يقول لوالدي ان العرب ينظمون عصابات كي يهاجموا المستوطنات اليهودية، وقد قال له والدي: «إننا نعدّ لهم استقبالاً حاراً»»[٢٣].

ويصفون ثورة الشعب الفلسطيني ضد احتلال بلاده بأنها «عمل رعاع» حرضه عليه بعض المحرضين:

«وقد قام بعض المحرضين بين العرب وادعوا أن اليهود سيأخذون منهم بلادهم، وقامت هذه الجماهير العربية المحرضة بحرق وتحطيم الممتلكات اليهودية»[٢٤].

ومشكلة التحريض هذه لها بعد سياسي أيضاً، ففي عرف الكتّاب اليهود الذين كتبوا كتب الأطفال، ان العربي الفلسطيني لا يتحرك للدفاع عن وطنه وان كل ما يقوم به هو بسبب التحريض، ولولا التحريض لما حدث أي شيء في فلسطين، ولقبل سكانها بإقامة دولة يهودية على أراضيهم دون أية مشاكل.

«. . . في بداية شهر أيار من عام ١٩٢١، قام بعض المحرضين العرب، معدومي الضمائر، بتحريض الجماهير العربية في يافا وقصوا عليها أكاذيب عن نوايا اليهود في تل أبيب، وحرضوهم على القيام بأعمال اجرامية ضدهم. وقام مئات العتالين والبحارة والزعران الذين يركضون وراء النهب والعطشى للدماء يحملون السكاكين والقضبان الحديدية بمهاجمة اليهود. . .»[٢٥].

في المقطع الأول يقول الكاتب إن «المحرضين العرب ادعوا أن اليهود يريدون أخذ بلادهم» فهل هذا كلام تحريض أم صحيح؟ وفي الاقتباس الثاني، يصفون المقاتلين الفلسطينيين بأنهم «عتالة وبحارة وزعران»، حيث يعطون الانطباع ان هذه هي صفات المقاتل الفلسطيني. أنه لا يعرف لماذا يقاتل.

وتطورات شخصية المقاتل الفلسطيني، بشكل سلبي طبعاً. فبعد قيام الدولة اليهودية أصبح «متسللاً» يعبر الحدود إلى وطنه ليسرق ويقتل. ومن ثم أصبح «مخرباً»، حيث يقوم بالعمل نفسه، إضافة إلى التخريب. فهو ينسف أعمدة الكهرباء ويقصف البيوت، وبعد ذلك أصبح «ارهابيا» يقتل الأطفال في «الكيبيوتسات» ويخطف الباصات ويزرع المتفجرات في الأماكن العامة. وطبعاً هذه الصورة لشخصية المقاتل الفلسطيني موجودة في جميع الكتب.

أما بالنسبة للجندي العربي، فإن الصورة ليست أحسن، فشخصية الجندي هي شخصية سلبية، ويعتمد الكتّاب في تصويرها على انتصارات اسرائيل في الحروب التي

---

(٢٣) اربيل اوفيق، **سبعة طواحين وطاحونة** (تل أبيب: يهوشع تشاتشيك، ١٩٦٩)، ص ٩٠.

(٢٤) داني، **استقلال اسرائيل**، ص ٩٢.

(٢٥) اليعزر سمولي، **ابناء الشتاء الأول**، ص ١٢٧.

قامت بها، وانتصرت. الجندي العربي جبان وبدون قدرة فكرية ومقابلة «السوبرمان» اليهودي. الجندي العربي يهرب من ساحة القتال في حين يظهر الجندي الاسرائيلي هكذا:

«. . . حتى لا يبقى أي شخص منا على قيد الحياة، ويستجوب ويعذب على أيدي الأعداء، فإنه إذا سقطت الطائرة قبل وصولها إلى الهدف، قال مانو بابتسامة ساخرة، سنكون نحن بلا مظلات. سنتحطم جميعنا مع سقوط الطائرة، ولن يعرف المصريون إلى الأبد ماذا كان هدفنا في سيناء.

اننا لا نستطيع أن نطلب منك ومن رجالك أن تتحطموا مع الطائرة إذا ما وقعت، قال القائد غفر ياهو: انكم لا تطلبون منا ذلك، إننا نحن الذين نطلبه من أنفسنا، وبوعي كامل لأنه لا يوجد بديل. . . »[٢٦].

وفي بعض الأحيان يكون «السوبرمان» الاسرائيلي كلبة. هكذا يتبين من الكتب التي كتبها رئيس أركان جيش اسرائيل السابق «موطي جور» حيث كانت بطلة قصصه **الكلبة عازيت** والتي تستطيع أن تدخل قصور الملوك والرؤساء العرب، وهي تحمل ميكروفوناً ينقل إلى المخابرات الاسرائيلية أسرار المحادثات بين القادة العرب السياسيين والعسكريين.

ومقابل هذه القوة العجيبة، يظهر الجندي العربي، جباناً أبله، ودون أخلاق. يكفي أن يُطلَق رصاص في الهواء حتى يفر هارباً:

«. . . ولم يشعر الولد اليهودي بما يفعل. حمل مدفع العوزي، وأطلق بعض العيارات النارية في الهواء، والتي مرت من فوق رأس الجندي العربي، وكان هذا العمل كافياً. العربي، فوجىء، وأخذ يعدو هارباً»[٢٧].

ولكن هذه الشخصية تغيرت قليلاً بعد حرب ١٩٧٣، عندما استطاع جيشا مصر وسوريا اقتحام مواقع الجيش الاسرائيلي على جبهتي القناة والجولان. هذا التغير لم يكن جذرياً، ولكن لأول مرة تظهر في قصص الأطفال حكايات عن احتلال مستوطنات يهودية من جانب جيش عربي. وقد تركزت هذه القصص على أحداث الجولان، ذلك أنه من السهل اظهار «قوة» الجيش الإسرائيلي هناك، حيث استطاع اعادة احتلال بعض المناطق التي احتلها الجيش السوري، في حين لم يستطع الكاتب تفسير تحطيم خط بار - ليف واحتلاله من جانب الجيش المصري للقارىء الصغير. ومع ذلك فقد استطاعت هذه الحرب إدخال نغمة جديدة على أدب الأطفال، كتصوير

---

(٢٦) افنير كرميلي، **الدورية الخاصة مطوقة** (تل أبيب: م. مزراحي، ١٩٧٣)، ص ٦٨.

(٢٧) ارييل اوفيق، **المظليون قادمون** (تل أبيب: سفريت عفار، ١٩٦٩)، ص ٦٢.

حالة الفزع والخوف في المستوطنات اليهودية، وهي صورة لم يعثر عليها في قصص ما قبل عام ١٩٧٣:

«. . . صفير قنبلة مستمر، يخترق السماء فوق رأسي، في البداية يكون ضعيفاً وبعيداً، وبعد ثوان يصبح قوياً وقريباً. انه يثير الخوف ويجبرنا على اخفاض رؤوسنا، وينتهي هذا الصفير بصوت كالرعد ومن ثم هدوء غريب. . . ضجة طائرات نفاثة تمر فوق رؤوسنا، سرب من أربع طائرات ميغ يمر بسرعة البرق باتجاه جبل الشيخ. . . ضجة مخيفة حولنا، لم أكن أتصور أنه يوجد مثل هذه الضجة المخيفة لدرجة شعرت أننا عبارة عن حبة تطحن بين عجلات ضخمة، كأن الأرض تهتز تحت أقدامنا وبعد قليل سنسقط إلى داخل حفرة عميقة سوداء»[٢٨].

وفي قصة أخرى، يخرج أحد سكان مستوطنة يهودية في مرتفعات الجولان، بعد أن سمع أزيز الطائرات، يخرج ليرى كيف ستقوم الطائرات الاسرائيلية بتلقين السوريين درساً، لأنهم يقصفون مستوطنة. ويخرج من الملجأ:

«. . . وظهرت في الأفق طائرات تتقدم جنوباً، وفي الوقت نفسه ظهرت حمدة التي تعتني بشؤوننا في المستوطنة، وصاحت: ما معنى أننا نقف خارج الملجأ وكأن شيئاً لم يحدث. ألم تسمع القصف والانفجارت. رأينا، أجبت، وتابعت ملاحقة الطائرة المقاتلة. أنظري إلى فوق سترين الآن كيف سيعلمهم هذا الطيار درساً.

ولكن للأسف الشديد كنت على خطأ. القنابل التي ألقيت من الطائرة كانت مصوبة ضدنا، وهذا ما برهن لي خطأي. . . «انني أعترف، لقد كنت أرتعد خوفاً. . . »»[٢٩].

ويبرر الكتّاب الذين كتبوا عن حرب ١٩٧٣، أن ما استطاع العرب احرازه جاء نتيجة لمباغتتهم في «يوم الغفران»، عندما كان الجيش الاسرائيلي منهمكاً في ذلك اليوم المقدّس، ومع ذلك، فإن القارىء يشعر، ولأول مرة، أن الجندي العربي استطاع تحطيم، إلى حد ما، صورة الجندي الإسرائيلي الذي لا يقهر. ورغم أنّ هذه القصص تنتهي بانتصار إسرائيلي، إلاّ أن القارىء الصغير حصل على صورة جديدة للمقاتل العربي، إنه بدأ يعرف أن العرب يستطيعون أن يحاربوا، وأن يحتلّوا أراض يسيطر عليها الجيش الاسرائيلي، وإن في استطاعتهم أن يبيدوا الدبابات ويسقطوا الطائرات، هذه الصورة التي لم تظهر على الاطلاق في الكتب التي ظهرت قبل حرب ١٩٧٣، وعالجت الموضوع.

كما ظهر في هذه الكتب أيضاً، ولأول مرة، التحدث عن الاخطاء التي وقع فيها الاسرائيليون، لدرجة أنها غطّت على الشخصية العربية في تلك الكتب. وهذه هي

---

(٢٨) اريل اوفيق، **دخان يغطي الجولان** (تل أبيب: م. مزراحي، ١٩٧٤)، ص ٧.

(٢٩) جليلة رون ـ بدر، **الثلاثة الذين لم يتركوا** (تل أبيب: مالو، ١٩٧٤)، ص ٨.

المرة الأولى التي يتحدثون فيها عن أخطاء اسرائيلية.

الخلاصة

ظهرت البنية السياسية للحركة الصهيونية، إسرائيل، فيما يتعلق بالعرب بشكل عام، وبالعرب الفلسطينيين بشكل خاص، واضحة في الطريقة التي عرضت فيها الشخصية العربية في أدب الأطفال العبري التجاري. وهذه البنية لا تختلف في ايديولوجيتها كثيراً عن البنية الفكرية للاستعمار الأوروبي في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين.

وصورة العربي في هذا الأدب هي صورة مشوهة جداً وسلبية جداً، وهذا نابع من عدة أسباب أهمها: نزع الاحترام عند اليهودي للشخص العربي، وهذا ما يفسر عدم الشعور بالذنب بالنسبة لما يقوم به هو أو حكومته. كما أن انتزاع الاحترام يؤدي إلى انتزاع الحساسية الانسانية، وبالتالي يقبل الأحكام مهما كانت ضد من لا يكن له الاحترام، بما في ذلك حكم التشريد وسلب الممتلكات وحتى الإعدام. كما جاء هذا التشويه ليبرّر العمل الذي خططت له الصهيونية منذ أن وجدت، وهو انتزاع فلسطين من أصحابها الشرعيين، أي العرب، واقامة دولة يهودية هناك.

ولقد جاء هذا التشوية فيما كتب عن العرب والفلسطينيين والتي سبق وعرضنا جزءاً منها في هذه الدراسة. ولكن التشويه الأخطر جاء فيما لم يذكر، خصوصاً عن الشعب العربي الفلسطيني.

لم يذكر أي شيء عن الأدب الفلسطيني أو الأدباء أو الفنانين، فهذا البند معدوم، كما لم يذكر أي شيء عن وجود مفكرين فلسطينيين ضمن المفكرين العرب.

كان الفلسطيني دائماً عربياً، في حين كان يصف العرب الآخرين بجنسية بلادهم: السوري والمصري والعراقي واللبناني. . . الخ وهذا العمل جاء لينكر وجود شيء اسمه شعب عربي فلسطيني، وليعطي الانطباع فيما بعد أن العربي الفلسطيني هو «عربي» وأمامه الوطن العربي مفتوح.

كما أنّ صورة الفلسطيني ابن المدينة مشوهة جداً، ويشار إليها بين السطور فقط، أو عندما تكون هناك حاجة، على غرار سكان مدينة يافا الذين خرجوا «لذبح يهود تل أبيب»، وحتى في هذه الحالة صنفوهم بـ «العتالة والبحارة والزعران». إن عدم وجود أبناء المدن يلغي وجود المدينة.

وانعدمت أيضاً شخصية الفلاح العربي الفلسطيني، إنها لم تظهر في هذا الأدب

مطلقاً، ولم يكن إنكارها محض صدفة، كما كان التركيز على شخصية البدوي في أدب الأطفال، والسبب في انعدام شخصية الفلاح يعود إلى عكس اظهار شخصية البدوي. البدوي لا علاقة له بالأرض، في حين يكون الفلاح ملتصقاً بها، ويحبها ويحترمها ولا يضحّي بها. الفلاّحون الوحيدون الذين جاء ذكرهم في هذه القصص كانوا الفلاحين الذين يعملون في أراضي الأغنياء من العرب، والذين طردوا من الأرض بعد أن اشتراها «الأفندي اليهودي من الأفندي العربي».

كما لم يأت ذكر أي شيء يتعلق بالحضارة الفلسطينية: الأعمال اليدوية الفلسطينية، أو صناعات الصابون وعصر الزيتون أو النشاط المعماري الذي اجتاح فلسطين، أو المدن التي أقامها العرب أو الفلسطينيون أنفسهم. إن وجود مثل هذه العناصر تشير إلى وجود حضارة عربية، وبالتالي يشير إلى وجود شعب، أرادت الحركة الصهيونية أن تنفي وجوده.

لقد عملت الحركة الصهيونية منذ وجودها ضمن اطار تفكير ايديولوجي، وتنفيذ عملي، الأمر الذي أدّى بها إلى ما هي عليه الآن. والذي وضعنا نحن في الجانب الآخر، حيث خسرنا كل شيء، من الثقة بأنفسنا حتى الرأي العام العالمي، والذي يميل بثقله نحو اسرائيل.

ولكن اسرائيل تعلم أن هذا الحبل ليس طويلاً، وأخذ بعض قادتها يصرح بذلك علناً. فعلى سبيل المثال، قال الوزير بلا وزارة في حكومة التجمع الوطني عازار وايزمان:

«انني أعتقد أنه من أجل بقاء دولة اسرائيل ومن أجل الأجيال القادمة، فإنه يجب علينا أن نجد السبيل الانساني والحضاري والحكيم، والذي يؤدي بنا للعيش مع مائة مليون عربي... ان مصير اسرائيل سيقرر بمدى مقدرتها على التعايش مع العالم العربي، وإذا لم نجد هذه الطريقة، فإن الوضع سيكون صعباً علينا... إن الكراهية العميقة هي نتيجة للخوف وعدم الثقة. إن من يثق بنفسه يجب أن لا يكره بهذه الطريقة. إذا لم نجد طريقة للحوار مع العرب الاسرائيليين، وبعد ذلك مع عرب المنطقة كلها، فإننا بذلك سنوجه الدولة كلها نحو كارثة كبيرة...»[٣٠].

---

(٣٠) نقلاً عن: معاريف (اسرائيل)، ١٠/٢/١٩٨٥.

تعقيب

علي رؤوف (*)

تعقيباً على ما ذهب إليه د. فوزي الأسمر من أن الأرض الفلسطينية كانت في العرف اليهودي، أرضا عذراء، لا شعب فيها ولا حياة، خلال السنوات الألفين التي هجرها فيها بنو إسرائيل، ولم تعاودها الحياة الا بعودتهم اليها، وإقامتهم للوطن القومي «إسرائيل» على أديمها، نقول إنه إضافة إلى هذا الطرح القصصي على ذهن الطفل اليهودي ووجدانه . . . فإنّ هناك طرحاً آخر يسير معه في خطٍ موازٍ هو الطرح التعليمي بالمدارس الرسمية الاسرائيلية، فعلى سبيل المثال لا الحصر يقول الكاتب الاسرائيلي «أمنون حبار» في أحد مؤلفاته الدراسية المقررة على الناشئة اليهود، تحت عنوان **اعرف كيف ترد على سؤال عن حقوقنا في البلاد**[1] : «كل الأقاويل حول الحقوق التاريخية في النقاش بيننا وبين العرب لا صحة لها. وتنبع في كل الأحوال عندنا من نقص في الفهم، ونقص في معرفة تاريخ الاستيطان في أرض اسرائيل، وقد أوجد جهلنا ـ يستطرد الكاتب الاسرائيلي ـ افتراضات كاذبة عديدة. ومنها ما يقول إنه عندما عدنا إلى البلاد بعد ألفي سنة من المنفى، وجدنا البلاد مأهولة بالسكان من شعب آخر (يقصد الشعب الفلسطيني) عاش هنا منذ مئات السنين، ولكن لا صحة لهذا أبداً، والحقيقة هي «أننا لم نجد مع مجيئنا إلى هنا الآن، أي شعب، ولا شعباً عاش مئات السنين»».

أما بصدد المقولة اليهودية التي تتهم العرب بأنهم هم الذين تنازلوا بمحض ارادتهم عن الأرض، وباعوها لبني اسرائيل، والتي روج لها كتاب يهود من أمثال «سمولي»، «وع. داني» «وإيماتلمي» في قصصهم **أناس التكوين واستقلال اسرائيل والشاب اليهودي** على التوالي . . . كما أوردها د. فوزي في ورقته . . . فإننا نؤكد على أن

(*) مدرس اللغة العبرية بجامعة الكويت ومركز خدمة المجتمع.

(١) نيلي مندلر، هآرتس، ٢٠/١١/١٩٨٤، نقلاً عن: الأرض. (دمشق)، العدد ٨ (كانون الثاني/يناير ١٩٨٥)، ص ٤٩.

هـذه المقـولـة قـد وجـدت بـالفعـل من مفكـري الصهـاينـة، وأدبـائـهـم الكثيرين الذين عالجوهـا في أدبياتهم الموجّهة للصغـار والكبار على حد سواء، ومنهم على سبيل المثال وليس الحصر «حاييم نحمان بيالق» شعراً، و «شاؤول شيرنيحوفسكي» نثراً، كما تعرّض لها «ليون أوريس» في روايته الشهيرة **اكزودس** أي الخـروج، والتي انتهى فيها إلى هذا القرار «لو كان عرب فلسطين قد أحبوا أرضهم لما كان بوسع أي كان طردهم منها»[٢]، كذلك تناول الفكرة نفسها« جيمس أ. ميتشنر» في روايته **الينبوع**، التي جعل لها بطلاً عربياً اسمه «جميل طـبري» يفهم الاحتلال الصهيـوني لفلسطين عـلى أنه حق اكتسبه التفوق اليهودي مزايداً بذلك على وجهة نظر البطل اليهودي الأكثر تواضعاً[٣]، وعلى المنوال نفسـه سار الشـاعر الاسرائيـلي «مائـير وايزلتـاير»، صـاحب قصيدة «إنـه صعب أن تعلم طفلهـا»، والتي يقـول فيهـا: «أيهـا الأطفـال، تعلمـوا كيف يكـون الكـره» ويقصد بالطبع كراهية العرب[٤].

فإذا انتقلنا إلى جزئية أخرى تحدث خـلالها السيـد المحاضر عن قصـة اليهودي الذي يشرح لابنه «أفنير» كيف أنّ العرب لصـوص، وينبغي عليه الحـذر منهم وعدم الـوثوق بهم، أجـدني مضطراً إلى الاشـارة بأنّ هـذه النظرة الـدونية أيضـاً إلى العـربي تنسحب كـذلك من قبـل اليهودي لأخيـه اليهـودي، وبـالتحديـد من قبـل اليهـودي الاشكنـازي أي القادم من الغـرب، إلى يهود المشرق عمـوماً. ولعـل أكـثر الأدبيـات العبرية تجسيداً لهذا المنـظور العنصري، نجده في قصـة الكاتب الاسرائيـلي «أحيا» **لا يصلح** التي يـطلب فيها «المعلم نسيم» بـطل القصة، الـذي يعمـل بـائعـاً للفـاكهـة والخضروات في مستعمرة «يهوذا» يطلب من ابنه أن يبيع كل تالف وفاسد من بضاعتـه لليهود الشرقيين، ويخص يهود الغرب بأنضج ما لديه من بضاعة وأحسنها[٥]. كـما نجد هذه النظرة العنصرية أيضاً في قصة **يهودي شرقي** للكاتب «أ. روزين»، حيث نجد بطلة القصة «شوشانـة» تنتحب، وتمتلىء غـمّاً عندمـا تكتشف ـ مصادفـة ـ أن خطيبهـا «هانز» ليس ألمانيا كما ظنته، وإنما هو يهودي من المشرق، عاش بضعة سنوات فحسب في ألمانيا الغربية[٦].

---

(٢) غسان كنفاني، في الأدب الصهيوني، سلسلة كتب فلسطينية، ٢٢، ط ٢ (بيـروت: مركز الأبحاث الفلسطيني، ١٩٧٨)، ص ٥٤.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٢١.

(٤) عـلي رؤوف، «اطلالـة على أدب الكـراهيـة في اسرائيـل،» الهدف (الكويت)، (كـانـون الثاني/يناير ١٩٧٩)، ص ٤.

(٥) علي رؤوف، «لا يصلح،» قصة مترجمة عن العبرية، مجلة الكويت، العدد ٣٠٤ (تموز/يوليـو ١٩٧٦)، ص ٥٩.

(٦) علي رؤوف، «صابرا (يهودي شرقي)،» في: مدخل في تاريخ اسرائيل واللغة العبرية الحديثة (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٤)، ص ١٦١.

ثم ننتقل إلى وصف اليهودي لنفسه بالقوة والسوبرمانية، في مختلف الأعمال الأدبية وبخاصة تلك التي ظهرت عقب حرب ١٩٦٧، حيث شهدنا في الأدب الاسرائيلي(٧) ذلك السيل الجارف من كتابات البطولة العسكرية للمحارب اليهودي، وكتابات التغني بعودة العصر الذهبي لأورشليم الموحدة، وبانتصار «داود» المقاتل اليهودي الذكي نحيل الجسد، على الملك «جوليات» العملاق اللاسامي المعني، وبتحرير الأرض التاريخية من الغزاة المغتصبين وعودتها إلى أصحابها ورثة مملكة سليمان.

نوّه د. فوزي الأسمر، أن الأدب العبري لم يقتصر على وصف الجندي العربيّ بأنه جبان في مقابل السوبرمان اليهودي بل أنه في بعض الأحيان يكون «السوبرمان» هو كلب اسرائيلي، إمعاناً في الصلف، والغرور، كما جاء في قصة **الكلبة عازيت** للجنرال «موطى جور» ـ وإني شخصياً لا أرى غرابة في ذلك بالنسبة للعقلية الاسرائيلية المنحرفة، فإذا كان كتابهم المقدس التلمود، قد جعل «الكلب» في مرتبة أرفع وأسمى من جميع البشر بالنسبة لليهودي، فلا عَتْب بعد ذلك على كاتب أو أديب ينحى منحى التلمود أو يدور دورته، فالرواية التلمودية تقول «لا يسمح باعطاء اللحم لغير اليهودي بل للكلب لأنه أفضل منه»(٨)، كما نقرأ في الآية السادسة عشرة من الفصل الثاني عشر من سفر الخروج «إنّ الأعياد المقدسة وضعت لإسرائيل وليس للأغراب والكلاب»(٩).

إلا أن الملاحظ مؤخراً وبخاصة بعد حرب ١٩٧٣، أن الأدبيات الموجهة للطفل الإسرائيلي والتي تحمل هذا القدر الكبير من السخف والمهانة، والتحقير للعربي، قد بدأت تلاقي استهجاناً ورفضاً من قبل بعض الصحفيين الليبراليين ومن بعض الشرائح الاجتماعية. يقول الكاتب الاسرائيلي «تامر مروز» في ملحق صحيفة **هآرتس**:

«إن من أبرز الظواهر التي تثير الألم والاستياء في مجال أدب الأطفال في «اسرائيل» ما نراه من سخف وبلاهة في سلسلة كتب الأطفال التي تصدر تباعاً، إن أجهزة «اسرائيل» تقوم بلا خجل بشحن عقول الأطفال بمادة تحريض سيئة للغاية ضد العرب، وأن هذه المادة مصحوبة عادة

---

(٧) ابراهيم البحراوي، **الأدب الصهيوني بين حربين: حزيران ١٩٦٧ ـ تشرين ١٩٧٣** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٧)، ص ٢٩.

(٨) بولس حنا مسعد، **جمعية التعاليم الصهيونية** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٧)، ص ٦٤.

(٩) المصدر نفسه، ص ٦٣.

بالكاريكاتير الذي يمثل العنصرية، ويسارع أولياء الأمور إلى شراء هذه الكتب التي نجدها متوفرة بكميات كبيرة في مكتبات مدارس الأطفال وفي مكتبات المجالس البلدية، والأكثر من ذلك أن الإقبال على استعارة هذا اللون من الكتب، اقبال غير عادي»[9].

وفي الفترة الأخيرة بدأ بعض أولياء الأمور في «اسرائيل» يتحدثون بصراحة عن محتوى هذه الكتب، تقول أمّ عما يدرسونه لطفلتها البالغة ثمانية أعوام وفق ما نشرته صحيفة **هآرتس** العبرية:

«لقد انتابتني الدهشة عندما اطلعت على ما يقرأه الأطفال، انني لم أقرأ في حياتي أسوأ من هذا الكلام، ولكن كيف السبيل إلى منع الأطفال في اسرائيل من قراءة هذه السخافات ؟»

ويقول أب اسرائيلي آخر:

«انه مما يثير الدهشة في نفسه أن يرى الأطفال يقبلون في نهم على قراءة هذه الكتب الحافلة بالتحريض ضد العرب، والتي تحتوي على وصف لأعمال وحشية ساديّة، وتفاصيل لعمليات التمثيل بالجثث، وتتضمن أيضاً رسومات كاريكاتورية تبرز العربي في وضع مهين».

ويقول أمين مكتبة في «تل أبيب»: «إن توزيع هذه الكتب يمثل كارثة وبخاصة أن الأطفال ينكبون على قراءتها بشغف». ونتساءل نحن: لقد أصدرت المطابع العبرية في اسرائيل خلال السنوات التي أعقبت حرب ١٩٧٣ عشرات وعشرات من الأدبيات الموجّهة إلى الأطفال اليهود، مستهدفة جميعها تربيتهم على الكراهية العميقة لكل ما هو عربي، فهل ـ بعدما أدان بعضهم بعضاً ـ ستنجح المؤسسة الحاكمة في «اسرائيل» بذلك في خلق أجيال كارهة، حاقدة، تستطيع أن تنتصر؟

أم أن نيران الحقد والكراهية ذاتها، ستحرق في النهاية من يحملها، ومن احترمها كما يحدث حالياً في لبنان، وكما حدث من قبل بين أنقاض خط «بار ـ ليف» عام ١٩٧٣؟[10].

ختاماً:

لا بد لي من الاشادة بهذا البحث الشيق، الذي يتسم بالعمق والسلاسة، ويصل إلى مرماه مباشرة في هوادة ولين، وقد ساعد الباحث في الوصول إلى هذه الدرجة العالية من التحديد والوضوح إحاطته التامة باللغة العبرية، حيث عاش في الأرض المحتلة حتى عام ١٩٧٧ قبل هجرته إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وعليه فقد كانت ترجمته للنماذج الأدبية العديدة التي ساقها عن المصدر العبري الأم مباشرة، دونما لغة

---

(١٠) رؤوف «اطلالة على أدب الكراهية في اسرائيل».

وسيـطة تعـوق المســار، أو تضبُّب المعنى. ولقـد اقتصرت في تعقيبي عــلى إضـافــة بعض الجزئيات المتصلة بنقاط محددة أثارها الباحث، والتي ترجمتها أيضاً عن مصادرها العـبرية في محاولة لإثراء ورقة البحث لا أكثر (إن صح التعبير).

الملاحق

مُلحَق ١

البيَان الختَامي للمُؤتمَر وتوصيَاته

لقد أظهرت الأبحاث والدراسات التي قدمت خلال مؤتمر الأبعاد التربوية للصراع العربي الاسرائيلي (الذي انعقد في الفترة بين ٢٣ - ٢٧ آذار/مارس ١٩٨٥ في فندق حياة ريجنسي بالكويت برعاية د. حسن الابراهيم وزير التربية والرئيس الأعلى للجامعة، وتنظيم وتنسيق من قبل قسم أصول التربية بكلية التربية بجامعة الكويت) أن هذا الصراع هو - بأوسع معانيه - صراع حضاري بين نظريتين أولاهما صهيونية عنصرية ترى أنّ جميع مقدّرات العالم يجب أن تسخر لخدمة اليهود وقضاياهم، وأخرى عربية ذات رسالة إسلامية انسانية عادلة تحترم حقوق الغير وتراعي مبادىء الحق والخير والسلام؛ ومعنى هذا أنّ مواجهة العدو الصهيوني هي مسؤولية جميع المؤسسات والتنظيمات المجتمعية العربية من عسكرية واقتصادية وتربوية وثقافية وعلمية وغيرها مما يستند إلى المقومات الحضارية للتراث العربي الاسلامي بأبعادها المختلفة.

لقد تعرضت الأمة العربية في تاريخها الحديث والمعاصر - وما زالت - لكثير من قوى الشر والتخلف والتجزئة، وخضعت للعديد من صور الظلم والقهر الداخلي والخارجي على السواء، ومن حقها وحق شعوبها أن تخرج من هذا الواقع المؤلم وتنشد أسباب القوة التي تدفع بها آثار الشرور والمظالم لكن تعود إلى ممارسة دورها الحضاري في تقدم الحياة الانسانية فيها والتعاون البنّاء مع شعوب العالم الآخر على أسس من الاحترام المتبادل ومبادىء العدل والحق.

ولا شك أن التربية إحدى النظم الاجتماعية الأساسية، ويدلّ استقراء التاريخ في مختلف العصور والأمم على أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع قوّة وضعفاً، وأن التربية علم وفن صناعة المواطن مما يحتّم حسن استثمارها في معركة التصدي الحضارية

للعدو الصهيوني .

انّ السياسات الاستعمارية التي يتّبعها الكيان الصهيوني ومن يقف من ورائه إنْ هي إلا صورة من صور التحدّي السافر للثقافة العربية الإنسانية مما يتطلب من التربية العربية ـ فضلاً عن الوعي بها ودراستها ـ تحركاً ايجابياً لكشف هذه السياسات وتعرية الوجه القبيح للصهيونية وتمكين التربية العربية من أسباب القوة والفاعلية حتى تكون قادرة على مواجهة التحدّي الصهيوني والتصدي له في جميع الميادين والمجالات .

إن المهمة الكبرى للتربويين العرب هي بناء فلسفة تربوية عربية قادرة على مواجهة العدو الصهيوني والتفوق عليه، وذلك في إطار فلسفة عربية اجتماعية شاملة تشترك فيها التربية مع سواها من مقومات الحياة والتطور في الوطن العربي الزاخر بالقدرات والإمكانات. وإن إحدى الملامح الجوهرية للفلسفة التربوية العربية المنشودة التأكيد على المصير الواحد وضرورة التحام الوجود العربي، والإيمان بالعلاقة الجدلية المتحركة، والفاعليّة بين المشروع الحضاري المعاصر وبين ايجابيات التراث العربي الإسلامي .

إن التأكيد على أهمية التربية ودورها في الصراع العربي الصهيوني يعني بالضرورة التأكيد على أهمية الإيمان بالقيم التي يجب أن تسود حياتنا العربية ونظم تعليمنا كقيم العلم والعمل والإنتاج والإبداع وتكوين الفكر النقدي الحر والتضامن والمبادأة في التصدّي للمخاطر، كما أنه يعني التركيز والتأكيد على أهمية سيادة الفكر الديمقراطي وممارسة الديمقراطية في مختلف نواحي حياتنا عملاً وسلوكاً.

إنّ نجاح الحركة الصهيونية في تحقيق أهدافها وبرامجها كان حتى الآن بسبب التفاوت الكبير في القدرات القيادية والتنظيمية بين العرب وأعدائهم وبخاصة ما يتعلق ببناء المؤسسات وتطوير الوسائل اللازمة لتحقيق أهدافها، وليس بسبب التقدم الحضاري في القيم الانسانية لدى الصهاينة. ولقد أبرزت الأوراق الرئيسية التي عرضت في المؤتمر أن مفهوم التربية عند العدو يشمل كل جانب من جوانب حياة الفرد عندهم وفي جميع مراحل حياته، وأن كل مؤسسة من مؤسساتهم الأساسية (السياسية والاجتماعية والدينية والزراعية والعلمية والعسكرية) مكلّفة بترسيخ القيم والاتجاهات التي تخدم مصالحهم، ومسخـرة بصورة فعّالة في برامجهم التنظيمية لتحقيق أهدافهم .

كما أبرزت أبحاث المؤتمر حرص الحركة الصهيونية على توظيف العلم والتكنولوجيا في تنمية مواردها البشرية والمادية بحيث تضمن المحافظة على التفوق النوعي في القوة والقدرة على الوطن العربي. وبيّنت بعض الدراسات التي طرحت كيف تلجأ الحركة الصهيونية إلى ابتزاز العالم من خلال استغلال المحرقة اليهودية،

ومعاداة السّامية والدعاوى الزائفة حول الرغبة في السلام مع جيرانها العرب، والتحكم في المفاصل الحسّاسة لمصالح العالم والرأي العام العالمي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الكيان الإسرائيلي قد نجح - عبر مؤسساته المختلفة في تحقيق أهدافه بسبب خلل كبير قائم في الحياة العربية المعاصرة أولاً؛ وثانياً، بسبب القدرات التنظيمية الكبيرة التي أتيحت له من خلال العمليات والاجراءات الديمقراطية التي أفرزت قيادات علمية وفكرية وإعلامية وعسكرية وسياسية واعية لأهداف ومتطلبات البرنامج الصهيوني في فلسطين والمنطقة العربية، وثالثاً بسبب الدعم المعنوي والمادي الكبير الذي تلقّاه وما يزال يتلقّاه - بشتى الوسائل والأساليب من العالم الغربي - وبخاصة من الولايات المتحدة الامريكية.

لقد أظهرت بعض الأبحاث التي قدمت في المؤتمر أنّ هناك حاجة ماسّة لإعادة النظر فيما يقدم في مناهج التعليم العربية عن القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي بصفة عامة مما يتطلب من المخططين التربويين العرب والمسؤولين عن السياسات التعليمية وواضعي مناهج التعليم اهتماماً أوسع وأعمق بجوانب الصراع العربي الاسرائيلي وأبعاد المأساة الفلسطينية لكي يتاح للأجيال العربية رؤية علمية واضحة وموحدة تربط بين حقائق هذا الصراع وواقع الأمة العربية ومستقبلها.

ومن المنطلقات السابقة جميعاً، فإن مؤتمر الأبعاد التربوية للصراع العربي الاسرائيلي يوصي بالاجراءات والخطوات التالية، ويدعو كل من يهمه الأمر - كل في مجال قدراته واختصاصاته - بالعمل الدؤوب على تبني هذه التوصيات والسعي الجاد لتنفيذها حتى تتمكن التربية العربية من أداء دورها بفاعلية وكفاءة في المعركة الحضارية بين الأمة العربية والحركة الصهيونية...

التوصية الأولى

لقد كان الإسلام هو دين الله الحق الذي أنزله على رسول الله (ص) ليُخرج البشرية من الظلمات إلى النور. ولقد تشرفت الأمة العربية بأن كان هذا الدين بلغتها وبأرضها. فتحملت أعباء نشره والذود عنه.

ولقد كان هذا الدين بما يحمل من مبادىء وقيم ومثل عليا من العوامل الرئيسية والمهمة التي أسهمت في تكوين دولة عربية قوية وموحدة وذات أهداف سياسية وحضارية واضحة ومحددة.

ومن المؤكد أن الدين الاسلامي ما زال يحمل تلك القيم والمبادىء والمثل العليا

التي يحتاجها المجتمع العربي في صراعه الحضاري مع العدو الاسرائيلي. لذا فإن المؤتمر يوصي بالتالي:

«التركيز في العمل التربوي العربي في جميع المستويات على تعميق وتعزيز الايمان بقيمنا الدينية كمنهج حياة، وبتراثنا العربي الاسلامي كمنبع أصيل من منابع الفكر والتطور، وذلك لتشكيل الشخصية العربية في إطار عقلاني ذي جذور ايمانية لتكون قادرة على مواجهة التحدي الحضاري الذي يطرحه الصراع العربي الصهيوني».

التوصية الثانية

لقد أثبتت تجارب الأمم أن تعليم العلوم والطب والهندسة باللغة القومية في جميع المراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي والعالي له مردود ايجابي واسع على التقدم الحضاري للأمة. فهو يساعد على نشر المفاهيم العلمية لدى طبقات المجتمع المختلفة، وينمّي قدرة العلماء ويشجعهم على الابداع، كما يشعرهم بأن إنتاجهم وإبداعهم سينتمي إلى أمتهم وبذلك لا يصابون بالاغتراب الثقافي. هذا إلى جانب ترسيخ وحدة التفكير بين قادة الثقافة من مختلف التخصصات مما يؤدي إلى بناء شخصية الأمة على أسس علمية متينة تدفعها إلى الرقي والمساهمة في الإبداعات الحضارية. ولقد ثبت كذلك أن اللغة العربية يمكن أن تكون لغة للعلوم وليس هناك ما يعيقها عن استيعاب هذه العلوم، وأن جعلها لغة التدريس في الجامعات سينمّيها بالمفردات والمصطلحات العلمية الحديثة مما يزيد في ثقافة المجتمع بعامة. لذلك فإن المؤتمر يوصي بما يلي:

١ - «أن تكون اللغة العربية لغة التعليم في المدارس والجامعات في جميع فروع المعرفة للوصول إلى توطين العلوم الحديثة واغناء اللغة العربية بالكتب والمراجع والمؤلفات والبحوث في هذه العلوم».

٢ - «زيادة الاهتمام باللغة العربية في جميع مجالات ووسائل الاعلام وذلك بتوسيع دائرة استخداماتها، والعناية بالدقة والفصاحة في مفرداتها وتراكيبها لكي تترسَّخ العبارات والقواعد الصحيحة مما يساعد على تعلّمها واستخدامها وإدراك سموّ معانيها وروعة بنائها».

التوصية الثالثة

مما لا شك فيه أن هناك علاقة وثيقة بين التربية وطبيعة ومضمون التنشئة.

فالأبناء الذين يجري اعدادهم تربوياً في المدارس في ظل أوضاع سياسية لا ديمقراطية، أي في ظل سيادة أجواء القمع الفكري والسياسي المنظم، والتضييق على حرية الرأي والتفكير والاعتقاد والتعبير، فإنهم لا بد وأن يُربَّوا تربية قائمة على تنمية نوازع الكبت والنفاق وعدم الثقة بالنفس وبالآخرين والتشكّك الدائم حيال نوايا الآخرين، وتنمية العديد من القيم السلبية كاللامبالاة والشعور الدائم برفض كل شيء، وعدم الرغبة في التعاون مع الآخرين والإحجام عن اتخاذ أيّ مبادرات، والتردد في اتخاذ القرارات. وقد يتربى الأبناء في مثل هذه البيئة السياسية اللاديمقراطية على نوع آخر من القيم السياسية والاجتماعية السالبة، مثل الضيق من سماع الرأي الآخر، والإصرار الدائم على الرأي والابتعاد عن العمل الجماعي ورفض الانصياع لرأي الأغلبية والهروب من الحوارات والمناقشات العامة أو الجماعية ونزعة الاستئثار وحب الظهور والانتهازية والتسلط. أما عن شأن الأوضاع السياسية الديمقراطية فهي تساعد المربين على اعداد الابناء تربوياً وتنشئتهم على قيم سياسية واجتماعية ايجابية تماماً، هي على النقيض الكامل مع جملة القيم السالبة، ولذلك فإن المؤتمر يوصي بما يلي:

١ ـ «مطالبة الأنظمة العربية على اختلاف توجهاتها ومنطلقاتها الاجتماعية والسياسية بتوفير كل أجواء الديمقراطية، وعلى الأخص ضمان الحريات الأساسية للمواطنين فيما يتعلق بحرية التفكير والرأي والاعتقاد والتعبير، واحترام نصوص الدساتير التي وضعتها بنفسها بهذا الخصوص، واحترام المواثيق العالمية بهذا الصدد، ومنها على سبيل المثال لا الحصر الاعلان العالمي لحقوق الإنسان».

٢ ـ «رفع أية قيود على حرية التعلم والتعليم سواء من جانب الطلبة أم من جانب الاساتذة في المدارس والمعاهد العليا والجامعات، وكذلك على مستوى الثقافة العامة بالنسبة لأفراد المجتمع ككل. وبشكل خاص فإن المطلوب:

ـ عدم فرض أيّ حظر على الكتب والمجلات العلمية وجميع المنشورات الفكرية والأدبية والفكرية الا ما كان فيه مساس بالأمن الوطني أو الأخلاق والآداب العامة التي تتناقض مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده.

ـ عدم ممارسة أي شكل من أشكال الاضطهاد المادي أو المعنوي تجاه المدرسين أو الطلبة بسبب آرائهم السياسية أو توجهاتهم وقناعاتهم الفكرية والايديولوجية، وعلى الأخص، عدم تعريض الأمن الوظيفي أو الاستقرار العلمي للأساتذة والطلبة للتهديد بسبب ذلك».

٣ ـ «احترام حرية الصحافة والاعلام باعتبارهما من الأدوات والقنوات الهامة في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية بل ويلعبان دوراً بالغ التأثير في ذلك. وبقدر

توسيع دائرة هذه الحرية بقدر ما تكون ثمار التنشئة أكبر وأكثر نضجاً لصالح تقدم المجتمع ككل، ولصالح تطوير عملية التواصل الفكري والسياسي بين أبناء المجتمع بحرية تامة دون وصاية أو خوف أو ممارسات تسلطية».

٤ ـ «احترام التعددية السياسية باعتبارها ضمانة من ضمانات الاستقرار السياسي والاجتماعي. فقد أثبتت تجارب العديد من بلدان العالم الثالث، أن القهر والتسلط السياسيين لا يولّدان استقراراً بل اضطراباً يدفع المجتمع بأسره ثمناً باهظاً له».

٥ ـ «توسيع نطاق المشاركة الشعبية ما أمكن على كل المستويات، بدءاً من الإدارة الحكومية، مروراً بمؤسسات الحكم المحلي وانتهاء ببرامج وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لأن هذه المشاركة هي الضمان الحقيقي لعدم الوقوع في أمراض البيروقراطية والمركزية الادارية والسياسية والتنظيمية. وفي الفساد والإثراء غير المشروع واهدار الأموال العامة».

التوصية الرابعة

إن ما يقدم عن القضية الفلسطينية في مناهج التعليم وبخاصة المواد الاجتماعية، والتربية الاسلامية، واللغة العربية، يعاني من ناحية الحجم والنوعية والكم والكيف وما يدرّس في المدارس العربية حول القضية الفلسطينية لا يتوازى بأي شكل من الأشكال مع مركزية هذه القضية وحجم ما يقدم عن موضوعات أخرى، بغض النظر عن أهميتها، كما أن المادة العلمية المقدمة حول القضية الفلسطينية تشكو من التباين والاختلاف في وجهات النظر في المعالجة والتفسير، وهي تقدم خلال جميع المراحل من منظور سياسي ثابت أحياناً وغير ثابت أحياناً أخرى بحسب الموقف السياسي للجهة التي تدرسه ومما يمكن ملاحظته في هذا الشأن أن هنالك انتقائية في اختيار المقررات والمناهج قد تطغى على الموضوعية، ويلاحظ ـ على سبيل المثال ـ أن أهم الحركات الثورية في فترة ما قبل ١٩٤٨ تكاد تختفي نهائياً من المناهج والمقررات.

ولذلك فإن المؤتمر يوصي بالتالي:

١ ـ «اجراء مسح شامل لكل ما يتعلق بالقضية الفلسطينية في المقررات والمناهج العربية، بما في ذلك السابقة منها، والقيام بعملية توثيق لها تمهيداً لوضع المناهج والمقررات المتكاملة التي تخدم الهدف القومي في تدريس القضية كما أنه لا بد في اللجان التي تشكل لاختيار المؤلفين، أن تراعي اختيار أشخاص متخصصين من جهة، وتربويين من جهة أخرى».

٢ ـ «توافر الموضوعية والإخلاص للحقيقة في علاج الثغرات التي تعاني منها القضية

الفلسطينية لدى تدريسها مما يعزّز الوعي الكامل بأبعاد القضية وجوانبها المختلفة ويسهم إسهاماً حقيقياً في تهيئة الفرد العربي لمواجهة التحدي الصهيوني».

التوصية الخامسة

إن أهمية ومركزية الوعي بالقضية الفلسطينية يعتبران جزءاً من الاستجابة للتحدّي الصهيوني تمهيداً للرد عليه بما يستحقه.

ومن هذا المنطلق فإن المؤتمر يوصي بما يلي:

١ - «إنشاء مركز أبحاث، على أرقى المستويات يعالج القضية الفلسطينية من منطلق قوميّ عربي عام، ويأخذ بعين الاعتبار الصراع العربي الإسرائيلي باعتباره قضية العرب الكبرى والأساسية. على أن يتولى هذا المركز رصد ما يدور في اسرائيل وعلى جميع الجهات: العلمية والاقتصادية والعسكرية والسياسية... الخ، كما يتولى جمع وتوثيق كل المواد والوثائق والاحصائيات والدراسات الصادرة عن العدو الصهيوني؛ ومن هنا فإنه سيجمع مادة مصدرية كبيرة توضع في مكتبة خاصة بهذا المركز وتكون عوناً للباحثين العرب في كل مجال من مجالات نشاطات هذا العدوّ. وبالمقابل فإنه يجمع المادة العلمية العربية المتعلقة بالصراع العربي الاسرائيلي، تمهيداً لاجراء الدراسات اللازمة لمجابهة هذا التحدي الواقع على الأمة العربية على أن يتوخى في جمع المادة وتوثيقها الأصالة والمعاصرة، بمعنى أن تكون ذات قيمة فعلية، وحديثة. وتزداد أهمية مثل هذا المركز، وعلى هذا المستوى، إذا نحن أدركنا أن صراعنا مع عدوّنا، هو صراع حضاري، وسلاحه الأول الذي يستخدمه ضدنا هو سلاح العلم وأنّ تفوّقه علينا في جذوره وأساسه هو تفوق العلم والوحدة على التخلف والتجزئة».

٢ - «دعوة مراكز الأبحاث العربية المتخصصة إلى تقديم بدائل مشاريع مفصلة لتنفيذ الأهداف المذكورة أعلاه بما في ذلك وضع تصورات لجعل ما يتوصلون إليه قابلاً للتنفيذ في الأقطار العربية بصورة عملية.

كما أنّ هذا المركز، ومن أجل أن يؤدي أغراضه، لا بد له من أرضية عربية مشتركة، فينبغي أن تساهم به البلدان العربية، عن طريق الجامعة العربية مثلاً، على أن يُخصص لهذا المركز ميزانية خاصة تتناسب مع المهام الكبيرة التي سوف يتصدّى لها».

التوصية السادسة

نظراً لاختلاف وتباين أساليب معالجة المواد التي تتعلق بالقضية الفلسطينية في

المراحل الدراسية المختلفة: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، ونظراً لأنها لا تلقى ما تستحقه من العناية مع المستوى الاكاديمي، فإنه لا بد من التركيز على أهمية تدريس هذه المادة في المراحل التعليمية العليا، على أن تدرس بالأسلوب الاكاديمي المطلوب الذي يأخذ بالاعتبار، وإلى جانب إعطاء المحاضرات والمادة النظرية، أهمية البحث والإضافة العلمية وليس فقط دراسة الكتب المقررة. كما تأخذ بعين الاعتبار أهمية الندوات وكتابة التقارير والتجديد والابتكار في الطرح مما يقتضيه الأسلوب العلمي الرصين، ومن أجل الوصول إلى الحقيقة وتوظيفها في صراعنا المستمر مع عدوّنا.

وفي هذا الشأن يوصي المؤتمر:

«أن يكون هناك مقرَّر خاصّ بالقضية الفلسطينية يدرّس بصورة الزامية لجميع طلبة المعاهد والكليات والجامعات العربية، بحيث يشكّل هذا المقرر قاعدة أساسية أو حداً أدنى في البناء السياسي الثقافي والأكاديمي للطالب العربي يمكن أن يضيف إليه بمزيد من الاطّلاع أو التخصص، بما يعمّق اهتمامه بالقضية الفلسطينية وإثارة اهتمامه ومشاركته بالتحدي للصراع العربي الصهيوني.

ولما كان مثل هذا الاقتراح له صفة الاستراتيجية التربوية العامة، فإنّه لا بد من تناوله على أعلى المستويات الأكاديمية والتربوية العربية ذات الشأن في إقراره من مثل اتحاد الجامعات العربية، أو وزراء التربية العرب».

التوصية السابعة

لما كانت منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة تتحكم في معظم أدوات الصراع الدولي عامة... والعربي الاسرائيلي بخاصة، اصبح لزاماً علينا أن ننظر إلى صراعنا مع عدوّنا الاسرائيلي في ضوء هذه الحقيقة. ولقد تمكّن هذا العدو من حسم الصراع لصالحه، حتى الآن، من خلال إدراكه لطبيعة العلاقة العضوية بين الثورة العلمية والتكنولوجية وبين تحقيق التنمية الشاملة والتفوق العسكري.

وحتى لا يصبح التفوق النوعي الإسرائيلي قدراً عربياً، ينبغي علينا أن ندرك حقائق العصر وقوانينه الجديدة، وأن نعمل دون كلل على تعديل الميزان لصالح أمتنا ومن هذا المنطلق فإنّ المؤتمر يوصي بالتالي:

١ ـ «إتاحة الفرص ورصد الإمكانيات وإيجاد الأطر التنظيمية لتحويل الكم الكبير من الكوادر العلمية إلى نوعية فاعلة قادرة على تحقيق المنجزات العلمية والتكنولوجية المطلوبة».

٢ ـ «ربط البحث العلمي والتكنولوجي بخطط التنمية الوطنية والقومية بهدف تطوير قدرات وإمكانات أمتنا العربية».

٣ ـ «توفير الإمكانات المادية اللازمة عن طريق تخصيص نسبة لا تقل عن ٢ بالمائة من الدخل القومي لدعم وتمويل مشاريع البحوث العلمية المختلفة».

٤ ـ «إنشاء «المؤسسة العربية للأبحاث العلمية» لتحقيق أكبر قدر ممكن من التنسيق بين نشاطات مؤسسات البحث العلمي في سائر أرجاء الوطن العربي، وكذلك لتخطيط ومتابعة وتنفيذ مشاريع البحث ذات الطابع القومي».

٥ ـ «الاهتمام بتعليم اللغة العبرية في مختلف المعاهد والجامعات العربية، والعناية بالترجمة منها، وذلك لمتابعة التطورات العلمية والثقافية والاجتماعية في مجتمع العدو، تمهيداً وإعداداً لفهم ما يجري عنده، وبخاصة في مجالات الفكر السياسي والتقدم العلمي التكنولوجي».

التوصية الثامنة

لقد كشفت أبحاث مؤتمر الأبعاد التربوية للصراع العربي الاسرائيلي عن حقائق مذهلة تتعلق بمدى الأهمية التي يوليها الكيان الاسرائيلي للبحث العلمي ومؤسساته وتطويره لكي يخدم أهدافه في التوسع على حساب الأمة العربية والسيطرة على مقدراتها ونزع مقوّمات النهضة العلمية لديها وإشعارها بعجزها عن التطور العلمي الحضاري، كما كشفت تلك الأبحاث عن نواحي القصور العديدة في نظم التعليم العربية ومجالات البحث العلمي والتطور التكنولوجي والاهتمام الهامشي الذي توليه الأنظمة العربية لهذه المجالات الحيوية والصعوبات العديدة التي تواجه التطور العلمي والتقني في الوطن العربي.

ولما كان الاستثمار في العنصر البشري في المجالات الحيوية الفاعلة كالبحث العلمي والتقدم التكنولوجي يعتبر مفتاح التنمية الحقيقية الشاملة التي تمكن الأمة العربية من مواكبة التيارات العالمية والحديثة بلغة العصر التي هي لغة العلم والتكنولوجيا، ولما كانت الأمة العربية تواجه تحدياً كبيراً وصراعاً حضارياً حقيقياً مع العدو الصهيوني والقوى التي تقف خلفه وتدعمه على جميع المستويات، فإن الاهتمام العاجل بالاستثمار في مجالات العلم والتكنولوجيا يجب أن يأتي في رأس الأولويات التي تضعها خطط التنمية الشاملة في الوطن العربي.

وانطلاقاً مما تقدم، فإن المؤتمر يوصي بالتالي:

«التأكيد ـ في نظم التعليم العام والعالي وفي خطط التنمية الشاملة ـ على ضرورة استثمار الكفاءات العلمية والتقنية العربية، وبخاصة المهاجرة منها، في تطوير مراكز التعليم العالي والبحث العلمي في المؤسسات المختلفة في الوطن العربي وتأمين الظروف والإمكانيات التي تتيح لتلك الكفاءات فرص الابداع والابتكار والتطوير».

ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

١ ـ «تشجيع الكفاءات العلمية والتقنية العربية المهاجرة على العودة إلى الوطن العربي حسب نظام من الحوافز الحقيقية المادية والمعنوية».

٢ ـ «التوسع في إنشاء مراكز البحث العلمي المتخصّصة واستخدام العناصر المؤهلة العربية فيها».

٣ ـ «التوسع في دور الجامعات العربية في البحث العلمي والتقني بتخصيص أوقات تفرّغ وبرامج خاصة للكوادر المؤهّلة لتطوير البحث العلمي بجميع فروعه ومجالاته».

٤ ـ «الحدّ من الاعتماد على الخبرات والكفاءات الأجنبية وذلك بطرح برامج مدروسة لإحلال الخبرات العربية في المجالات التي يتوافر فيها ذلك».

التوصية التاسعة

بالرغم مما يتردد أحياناً من عدم وجود فلسفة تربوية أو أهداف تربوية واضحة المعالم تسترشد بها الأقطار العربية في نظمها التربوية ومفاهيمها وكتبها الدراسية، فإن الأقطار العربية سبق لها أن اتفقت على حدّ أدنى من الأهداف التربوية وذلك في اتفاقية الوحدة الثقافية العربية التي أقرها مؤتمر وزراء التربية العرب في عام ١٩٦٤ وصادقت عليها فيما بعد جميع الأقطار العربية، وكذلك أقرت البلدان العربية جميعاً ما جاء في تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية عام ١٩٧٧ ـ الذي وضعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بناء على طلب تلك البلدان ـ في اقتراحات خاصة بالأسس والمبادىء التي تسترشد بها التربية في الأقطار العربية وعناصر الاستراتيجية وبدائلها التي تتبناها.

وعلى هذا، فإن المؤتمر يوصي بما يلي:

«أن تكون تلك الأسس والمبادىء إطاراً عمليّاً لفلسفة التربية العربية وأهدافها، والتأكيد بصورة عامة على ما جاء فيها من اقتراحات، وبصورة خاصة ما جاء في ميثاق الوحدة الثقافية العربية، وتقرير استراتيجية تطوير التربية العربية،

ومناشدة المسؤولين ـ كلّ وفق اختصاصه ـ تطبيق ما جاء فيها بكل جدّ واخلاص».

التوصية العاشرة

إن وضوح معالم الشخصية العربية أمر أساسي وضروري من ضرورات البناء الذاتي المتطور للأمة العربية. ولقد طرح العدو الصهيوني صورة مشوهة حافلة بالسلبيات للشخصية العربية والفلسطينية بالذات واستثمرها على نطاق واسع في أدب الأطفال الاسرائيليين، كما أنه نجح إلى حد كبير في نقل ونشر تلك الصورة المشوهة إلى أوساط قطاع واسع من الرأي العام العالمي، الأمر الذي انعكس بصورة مفجعة على تقدم قضايانا الوطنية والقومية والانسانية. ونظراً للتقصير الكبير الذي نلمسه لدى نظم التعليم والتربية العربية، وكذلك تقصير وسائل الإعلام العربية في هذا المجال فإن المؤتمر يوصي بما يلي:

«العمل على تحديد وتوضيح السمات الأساسية الايجابية للشخصية العربية ذات الأبعاد الحضارية والجهادية الملتزمة بالعقلانية والجدية والمسؤولية، وطرح هذه الشخصية في نظم تعليمنا وتربيتنا وفي وسائل اعلامنا، واستثمار ذلك في ثقافتنا وأدبنا العام وبخاصة في أدبيات الأطفال وقصصهم».

التوصية الحادية عشرة

نظراً لما يلاقيه أبناء الأرض العربية المحتلة من عسف وظلم واضطهاد، وما يتعرضون له من ضغوط ومعاناة نفسية شديدة، وما يعترض سبيلهم في دراستهم وسبل عيشهم وكسب رزقهم، وللتخفيف من معاناتهم ومساعدتهم على الصمود والتشبث بالأرض، فإن المؤتمر يوصي بالتالي:

«مناشدة الحكومات العربية والمؤسسات والتنظيمات الشعبية والثقافية في مختلف أرجاء الوطن العربي لتخصيص يوم سنوي للتضامن مع الطالب الفلسطيني في الأرض المحتلة، والعمل على معالجة مشكلة الخريجين من جامعات الوطن المحتلّ بحيث تدعم صمودهم على الأرض لمجابهة محاولات العدو لتفريغها من أصحابها الشرعيين واحلال المستوطنين الصهاينة فيها».

التوصية الثانية عشرة

انطلاقاً من دور التربية العربية ومؤسساتها المختلفة في النهوض بمسؤولياتها تجاه القضية الفلسطينية ـ محور القضايا العربية وأكثرها أهمية ـ والتصدي لمحاولات الاعلام

الصهيوني والغربي في التعمية والتضليل تجاه حقيقة الاحتلال الاسرائيلي للأرض العربية، وكشف الممارسات اللاإنسانية لسلطات الاحتلال ضد أبناء الشعب الفلسطيني وأبناء الأراضي العربية المحتلّة الأخرى، فإن المؤتمر:

«يدعو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وكذلك الاتحاد الدولي للجامعات إلى التدخل لوقف الاجراءات التعسفية والممارسات القمعية التي تقوم بها سلطات الاحتلال الاسرائيلية نحو المدارس والمعاهد والجامعات الفلسطينية والعربية والطلبة في الأراضي المحتلة».

مُلحَق ٢
المشارَكون

١ ـ أسماء مفتتحي المؤتمر

١)	الدكتور حسن الابراهيم	معالي وزير التربية ـ دولة الكويت
٢)	الدكتور عبدالرزاق العدواني	مدير جامعة الكويت
٣)	الدكتور سعد جاسم الهاشل	عميد كلية التربية ـ جامعة الكويت
٤)	الدكتور عبدالمحسن حمادة	رئيس قسم أصول التربية ـ كلية التربية جامعة الكويت
٥)	الدكتور عبد السميع الحربلي	ممثل الوفود المشاركة في المؤتمر

٢ ـ اللجنة المنظمة للمؤتمر

١)	د. عبدالمحسن حمادة	رئيساً
٢)	د. سمير هوانة	مقرراً
٣)	د. محمد ناصر	عضواً
٤)	د. محمد عوده	عضواً
٥)	د. فريال الشلبي	عضواً
٦)	د. بشير الرشيدي	عضواً
٧)	د. يعقوب الحجي	عضواً
٨)	د. عمر خلف	عضواً
٩)	د. جاسم الكندري	عضواً
١٠)	د. حسن جميل طه	عضواً
١١)	د. بسامه المسلم	عضواً

٣ ـ المشاركون في المؤتمر بصفة رؤساء جلسات

١) د. موضي الحمود
٢) د. أحمد بستان
٣) د. نجاة المطوع
٤) د. عبدالله الشيخ
٥) د. حسن جميل طه
٦) د. رشا الصباح

٤ ـ المشاركون في المؤتمر بصفة باحثين

١) د. رشدي فكار
٢) د. فوزي الأسمر
٣) د. سعيد اسماعيل علي
٤) د. نزار الريس
٥) د. انطوان زحلان
٦) د. أسامة الخولي
٧) د. محمد ناصر
٨) د. عمر الخطيب
٩) د. باسم سرحان
١٠) د. سمير هوانة
١١) د. علي سعود عطية
١٢) د. وليد عبدالحي
١٣) د. عبدالله عبدالدائم
١٤) د. عبدالسميع الحربلي
١٥) السيد عثمان السعدي
١٦) السيد علي رؤوف

٥ ـ المشاركون في المؤتمر بصفة معقبين

١) د. حسن جميل طه
٢) د. بشير الرشيدي
٣) د. أحمد بشارة علي

٤) د. محمد جواد رضا
٥) د. عدنان شهاب الدين
٦) د. سيد ابراهيم الجيار
٧) د. حسن سلامة الفقي
٨) د. محمد علوان
٩) د. ابراهيم عثمان
١٠) د. سليمان خلف
١١) د. عبدالله الهاشم
١٢) د. اسحق القطب
١٣) د. محمد المهيني
١٤) د. عبدالله الدنان
١٥) د. محمد عوده
١٦) السيد علي رؤوف
١٧) السيد عصام السبع

٦ ـ المشاركون في المؤتمر بصفة مراقبين

١) د. عدنان حسن عبدالرحيم	ممثلاً	الادارة التعليمية ـ وكالة الغوث ـ الاردن
٢) د. علي عثمان	ممثلاً	مركز دراسات الوحدة العربية ـ لبنان
٣) د. محي الدين طوق	ممثلاً	عميد كلية التربية ـ جامعة الامارات العربية
٤) د. محمد شديد	ممثلاً	جامعة النجاح
٥) د. أمين عبدالله محمود	ممثلاً	مركز الدراسات العبرية ـ جامعة اليرموك
٦) د. سعيد هاشم	ممثلاً	الكلية الجامعية في البحرين
٧) د. سعيد المقصود	ممثلاً	عميد كلية التربية ـ جامعة قطر

إضافة إلى مراقبين من جمعيات النفع العام ومنظمة التحرير في الكويت، وممثلي الصحافة المحلية والمجلات العلمية الأسبوعية في الكويت.

٧ ـ اللجان

أ ـ لجنة الاعلام والعلاقات العامة

١) د. عبدالمحسن حمادة — رئيساً
٢) د. جاسم الكندري — عضواً

٣) د. فريال الشلبي عضواً

ب ـ لجنة اعداد جدول المؤتمر

١) د. عبدالمحسن حمادة رئيساً
٢) د. جاسم الكندري عضواً
٣) د. سمير هوانة عضواً
٤) د. بسامه المسلم عضواً

ج ـ لجنة الصياغة

١) د. سعيد اسماعيل رئيساً
٢) د. محمد ناصر عضواً
٣) د. عبدالمحسن حمادة عضواً
٤) د. بشير الرشيدي عضواً
٥) د. محمد عوده عضواً
٦) د. عمر الخطيب عضواً
٧) د. باسم سرحان عضواً
٨) د. علي سعود عطية عضواً
٩) د. علي عثمان عضواً

د ـ لجنة السكرتارية

١) الشربيني عبدالحميد
٢) منيرة عبدالكريم
٣) عائشة عبدالحميد

هـ ـ لجنة الاعمال الفنية

١) د. ابراهيم كرم رئيساً
٢) رضا سليمان الملاح خطاطاً
٣) عاطف عرفة محمود فنياً
٤) حسن محمود صالح فنياً
٥) السيد أحمد اسماعيل فنياً

ملحق ٣
برنامج المؤتمر

اليوم الأول

السبت الموافق ٢ رجب ١٤٠٥ هـ

٢٣ آذار/مارس ١٩٨٥ م

الجلسة الافتتاحية : من الساعة ٨ ـ ٩

- السلام الوطني
- تلاوة آي من الذكر الحكيم
- كلمة السيد وزير التربية الرئيس الاعلى للجامعة
- كلمة السيد مدير جامعة الكويت
- كلمة عميد كلية التربية بجامعة الكويت
- كلمة السيد رئيس قسم أصول التربية بكلية التربية ورئيس اللجنة المنظمة للمؤتمر
- كلمة ممثل المشاركين في المؤتمر
- من الساعة ٩ ـ ١٠ حفلة شاي وتعارف

الجلسة الأولى : من الساعة ١٠ ـ ١

رئيس الجلسة د. موضي الحمود

من الساعة ١٠ ـ ١١ :

عنوان البحث : **«نظرة الاسرائيليين إلى أنفسهم وإلى الشعوب الأخرى وخاصة العرب ودور التربية في تكوين تلك النظرة».**

اسم الباحث	:	أ. علي رؤوف
		مناقشة
من الساعة ١١ ـ ١٢	:	
عنوان البحث	:	**«اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في الكيان الاسرائيلي»**
اسم الباحث	:	د. رشدي فكار
من الساعة ١٢ ـ ١	:	
عنوان البحث	:	**«الشخصية العربية في قصص الأطفال العبرية التجارية»**
اسم الباحث	:	د. فوزي الأسمر
اسم المعقب	:	أ. علي رؤوف
		مناقشة
الجلسة الثانية	:	من الساعة ٤ ـ ٧
		رئيس الجلسة: د. أحمد بستان
من الساعة ٤ ـ ٥	:	
عنوان البحث	:	**«خصائص التعليم العام في الوطن العربي ودوره في مواجهة التحدي الاسرائيلي»**
اسم الباحث	:	أ. د. سعيد اسماعيل علي
اسم المعقب	:	د. بشير الرشيدي
		مناقشة
من الساعة ٥ ـ ٦	:	
عنوان البحث	:	**«البحث العلمي في اسرائيل»**
اسم الباحث	:	د. نزار الريس
اسم المعقب	:	د. أحمد بشارة علي
		مناقشة

اليوم الثاني
الأحد الموافق ٣ رجب ١٤٠٥ هـ
٢٤ آذار/مارس ١٩٨٥ م

الجلسة الأولى : من الساعة ٩ ـ ١٢
رئيس الجلسة: د. نجاة المطوع

من الساعة ٩ ـ ١٠
عنوان البحث : «التعليم التكنولوجي واثره في تحقيق أهداف الكيان الاسرائيلي»
اسم الباحث : د. انطوان زحلان
مناقشة

من الساعة ١٠ ـ ١١
عنوان البحث : «التعليم التكنولوجي في الوطن العربي وامكانيات اسهامه في التصدي للصراع العربي الاسرائيلي»
اسم الباحث : د. اسامة الخولي
: مناقشة

من الساعة ١١ ـ ١٢

عنوان البحث : «الفكر التربوي العربي وامكانيات تصديه للصراع العربي الاسرائيلي»
اسم الباحث : أ. د. محمد ناصر

الجسلة الثانية : من الساعة ٤ ـ ٧
رئيس الجلسة: د. عبدالله الشيخ

من الساعة ٤ ـ ٥
عنوان البحث : «أثر المؤسسات السياسية في تربية الفرد في الكيان الاسرائيلي»
اسم الباحث : د. عمر الخطيب
اسم المعقب : د. محمد علوان
مناقشة

من الساعة ٥ ـ ٦
عنوان البحث : «التربية والتنشئة في الكيبوتز»
اسم الباحث : د. باسم سرحان
مناقشة

من الساعة ٦ ـ ٧
عنوان البحث : «أثر المؤسسات الاجتماعية والدينية في تربية الفرد في الكيان الاسرائيلي»
اسم الباحث : أ. علي رؤوف سيد مرسي
اسم المعقب : د. سليمان خلف
مناقشة

اليوم الثالث
الاثنين ٤ رجب ١٤٠٥ هـ
٢٥ آذار/مارس ١٩٨٥ م

الجلسة الأولى : من الساعة ٩ ـ ١٢
رئيس الجلسة : د. حسن طه

من الساعة ٩ ـ ١٠
عنوان البحث : «نظام التعليم العام في الكيان الاسرائيلي» التطور الكمي والنوعي في التعليم العام حتى بداية الثمانينات
اسم الباحث : د. سمير هوانة
مناقشة

من الساعة ١٠ ـ ١١
عنوان البحث : «مشكلات الطلبة الفلسطينيين في الأراضي المحتلة»
اسم الباحث : د. علي سعود عطية
اسم المعقب : د. اسحق يعقوب القطب
مناقشة

من الساعة ١١ ـ ١٢
عنوان البحث : «موقع القضية الفلسطينية في مناهج التعليم في الوطن العربي»

اسم الباحث : د. وليد عبد الحي

مناقشة

الجلسة الثانية : من الساعة ٤ ـ ٧

رئيس الجلسة: د. رشا الصباح

من الساعة ٤ ـ ٥

عنوان البحث : «تطوير التربية العربية لمواجهة الصراع العربي الاسرائيلي: فلسفة التربية والتحدي الاسرائيلي»

اسم الباحث : د. عبدالله عبد الدائم

مناقشة

من الساعة ٥ ـ ٦

عنوان البحث : «المسألة اللغوية في الصراع العربي الاسرائيلي»

اسم الباحث : د. عثمان السعدي

اسم المعقب : د. عبدالله الدنان

مناقشة

من الساعة ٦ ـ ٧

عنوان البحث : «مسؤوليات المربين العرب في التصدي للتحدي الاسرائيلي»

اسم الباحث : د. عبد السميع الحربلي

اليوم الرابع

الثلاثاء ٥ رجب ١٤٠٥ هـ

٢٦ آذار/مارس ١٩٨٥ م

من الساعة ٩ ـ ١٢

اجتماع لجنة التوصيات

اليوم الخامس
الأربعاء ٦ رجب ١٤٠٥ هـ
٢٧ آذار/مارس ١٩٨٥ م

من الساعة ١٠ ـ ١١

قراءة التوصيات

واختتام اعمال المؤتمر

لجان المؤتمر :

اللجنة المنظمة :

د. عبد المحسن حمادة	رئيساً
د. سمير هوانة	مقرراً
د. محمد ناصر	عضواً
د. محمد عودة	عضواً
د. فريال الشلبي	عضواً
د. بشير الرشيدي	عضواً
د. يعقوب الحجي	عضواً
د. عمر خلف	عضواً
د. جاسم الكندري	عضواً
د. حسن جميل طه	عضواً
د. بسامة المسلم	عضواً

لجنة الاعلام

والعلاقات العامة : :

د. عبد المحسن حمادة	رئيساً
د. جاسم الكندري	عضواً
د. فريال الشلبي	عضواً

لجنة اعداد جدول

المؤتمر :

د. عبد المحسن حمادة	رئيساً
د. جاسم الكندري	عضواً
د. سمير هوانة	عضواً
د. بسامة المسلم	عضواً

لجنة الصياغة	:	د. سعيد اسماعيل	
		د. محمد ناصر	
		د. عبد المحسن حمادة	
		د. بشير الرشيدي	
		د. محمد عودة	
		د. عمر الخطيب	
		د. باسم سرحان	
		د. علي سعود عطية	
		د. علي عثمان	
لجنة السكرتارية	:	الشربيني عبد الحميد	
		عائشة عبد الحميد	
		منيرة عبد الكريم	
لجنة الأعمال الفنية		د. ابراهيم كرم	رئيساً
		رضا سليمان الملاح	خطاطاً
		عاطف عرفة محمود	فنياً
		حسن محمود صالح	فنياً
		السيد احمد اسماعيل	فنياً

فهرس عام

(ب)

(ت)

(ث)

(ج)

(ح)

(خ)

(د)

(ش)

(ص)

(ض)

(ط)

(ع)

(غ)

(ل)

(م)

(ن)

(هـ)

(و)

(D)

(E)

(F)

(G)

(H)

(I)

(J)

(K)

(L)



من منشورات
مركز دراسات الوحدة العربية

سلسلة الثقافة القومية:

- **حقوق الانسان في الوطن العربي (١)** (١٨٠ ص ـ ٣٦ ل.ل./ ٣ $) .... حسين جميل
- **عن العروبة والاسلام (٢)** (٤٧٦ ص ـ ٩٦ ل.ل. / ٧ $) .... د. عصمت سيف الدولة
- **الوطن العربي: الجغرافية الطبيعية والبشرية (٣)** (١٨٤ ص ـ ٤٠ ل.ل./ ٤ $) .... ناجي علوش
- **جامعة الدول العربية ١٩٤٥ ـ ١٩٨٥: دراسة تاريخية سياسية (٤)**
  (١٢٨ ص ـ ٢٦ ل.ل./ ٢ $) .... د. احمد فارس عبد المنعم

مواقف الدول الكبرى من الوحدة العربية:

- **موقف فرنسا والمانيا وإيطاليا من الوحدة العربية ١٩١٩ ـ ١٩٤٥ (١)**
  (٥٤٠ ص ـ ٢١٦ ل. ل. / ١٢ $) .... د. علي محافظة
- **تطور الفكر القومي العربي** (٤٠٨ ص ـ ١٦٤ ل.ل./١١ $) .... ندوة فكرية
- **الوحدة الاقتصادية العربية: تجاربها وتوقعاتها** (جزءان)
  (١٢٩٦ ص. تجليد عادي ٥٢٠ ل.ل. تجليد فني ٥٨٠ ل.ل./٣٩ $) .... د. محمد لبيب شقير
- **تطور الوعي القومي في المغرب العربي** (سلسلة كتب المستقبل العربي (٨))
  (٣٦٠ ص ـ ١٤٤ ل. ل./ ١١ $) .... مجموعة من الباحثين
- **نحو علم اجتماع عربي** علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة (سلسلة كتب المستقبل العربي (٧))
  (٤٠٨ ص ـ ١٦٤ ل. ل. / ١٠ $) .... مجموعة من الباحثين
- **تهيئة الانسان العربي للعطاء العلمي** (٥٤٨ ص ـ ٢٢٠ ل. ل./ ١٤ $) .... ندوة فكرية
- **التصحر في الوطن العربي** (١٧٦ ص ـ ٧٠ ل.ل./ ٤ $) .... د. محمد رضوان الخولي
- **كيف يصنع القرار في الوطن العربي** (٢٦٠ ص ـ ١٠٤ ل. ل. / ٦ $)............ د. ابراهيم سعد الدين وآخرون
- **صناعة الانشاءات العربية** (٢٩٢ ص ـ ١٥٦ ل. ل. / ٩ $) .... د. انطوان زحلان
- **التراث وتحديات العصر في الوطن العربي** (٨٧٢ ص ـ ٣٩٢ ل.ل / ٢١ $) .... ندوة فكرية
- **السياسات التكنولوجية في الاقطار العربية** (٥٢٨ ص ـ ٢١٢ ل.ل./ ١٢ $) .... ندوة فكرية
- **الفلسفة في الوطن العربي المعاصر** (٣٣٦ ص ـ ١٣٤ ل. ل. / ٨ $) .... ندوة فكرية
- **نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة** (١٩٦ ص ـ ٧٨ ل.ل./ ٤ $) .... د. علي خليفة الكواري
- **الاعلام العربي المشترك: دراسة في الاعلام الدولي العربي** (١٦٤ ص ـ ٦٦ ل.ل./ ٤ $). د. راسم محمد الجمال
- **صورة العرب في صحافة المانيا الاتحادية**... طبعة ثانية
  (سلسلة اطروحات الدكتوراه (٨)) (٢٢٠ ص ـ ٨٨ ل.ل./ ٥ $) .... د. سامي مسلّم
- **ازمة الديمقراطية في الوطن العربي** (٩٢٨ ص ـ ٤١٨ ل.ل./ ٢٠ $) .... ندوة فكرية
- **التنمية العربية: الواقع الراهن والمستقبل**... طبعة ثانية
  (سلسلة كتب المستقبل العربي (٦)) (٣٦٠ ص ـ ١٤٤ ل. ل. / ٩ $)............ مجموعة من الباحثين
- **التكوين التاريخي للامة العربية: دراسة في الهوية والوعي** (٣٣٦ ص ـ ١٣٤ ل. ل./ ٨ $) د. عبد العزيز الدوري
- **دراسات في القومية العربية والوحدة** (سلسلة كتب المستقبل العربي (٥))
  (٣٨٤ ص ـ ١٥٤ ل. ل. / ٩ $) .... مجموعة من الباحثين
- **الثروة المعدنية العربية: امكانات التنمية في اطار وحدوي** (١٥٢ ص ـ ٦٠ ل.ل./ ٣ $). د. محمد رضا محرم
- **البحر الاحمر والصراع العربي ـ الاسرائيلي: التنافس بين استراتيجيتين** ... طبعة ثانية
  (سلسلة اطروحات الدكتوراه (٧)) (٣٦٠ ص ـ ١٤٤ ل. ل. / ٩ $)............ د. عبدالله عبد المحسن السلطان

هـذا الكـتـاب

يضم هذا الكتاب وقائع «مؤتمر الأبعاد التربوية للصراع العربي الاسرائيلي» الذي نظّمه قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الكويت، خلال الفترة ٢٣ ـ ٢٧ آذار/مارس ١٩٨٥.

ولعل أهم ما يقال عن هذا المؤتمر أنه جاء في وقت يواجه فيه الوطن العربي العديد من التحديات الداخلية والخارجية وفي مقدمتها الصراع العربي الاسرائيلي. فمثل المؤتمر اتجاهاً صحيحاً في دراسة الأبعاد المهمة لهذا الصراع وما ينضوي تحته من أبعاد تربوية، ووضع أمام المواطن العربي صورة واضحة لما يمكن أن تقوم به التربية بمختلف مؤسساتها في تنشئة الإنسان العربي باعتبارها أنجح الوسائل لمواجهة التحدي الاسرائيلي. وعرض كذلك المؤتمر صوراً من منهاج التربية لدى الكيان الاسرائيلي، لا للاحتذاء بها، بل لمعرفة هذا الكيان عن علم ودراية.

ولتحقيق هذه الأهداف سارت أبحاث المؤتمر والأوراق المقدمة فيه باتجاهين: الأول يتمثل في التعرف على أوضاع التربية القائمة في الكيان الاسرائيلي ومدى قدرتها على تحقيق أهداف ذلك الكيان وخدمة أغراضه العسكرية والتوسعية. والثاني يكمن في التعرف على أوضاع التربية العربية وادراك مدى قدرتها على مجابهة هذا التحدي، ثم الخروج من ذلك بتقديم بعض المقترحات التي تمكن التربية العربية من القيام بدورها.

نأمل أن يكون في تعميم وقائع هذا المؤتمر فائدة لجمهور القراء العربي في أقطارهم كافة، وبصورة خاصة للمسؤولين عن وضع سياسات التربية القومية في الوطن العربي كي يولوها العناية التي تستحقها.

الثمن: ٢٣٦ ل. ل.
أو ما يعادلها

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون
ص. ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣ ـ بيروت ـ لبنان
تلفون: ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧ ـ ٨٠٢٢٣٤
برقياً: «مرعربي»
تلكس: ٢٣١١٤ مارابي